

54854

54854

163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1982. 22. ÉVFOLYAM

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1982. 22. ÉVFOLYAM

1 ✓

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), **Dr. Geréb György** (Szeged), Juhász Károly (Baja),
 dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
 dr. Nagy József (Jászberény), Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr),
 dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged),
 dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

BÜCSÜ A TÁVOZÓKTÓL:

Gaál Géza 1911–1981 (Dr. Riesz Béla)	1
Dr. Geréb György 1923–1982 (Dr. Veszprémi László)	2
DR. DOBCSÁNYI FERENC: Visszapillantás és útjelzés	3
DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Gyermek és környezetük	4
DR. BÓRA FERENC: Az általános iskolák osztályfőnöki óráin alkalmazott nevelési mód- szerek	11
DR. DARÓCZY SÁNDOR: A nevelési folyamat korszerűsítéséért II.	17
DR. ZUKOVITS IMRE: A fizikai és a műszaki-technikai ismeretek szintetizálása az okta- tási folyamatban	22
DR. LENGYEL ZSOLT: Az orosz szavak észlelésének, kiejtésének néhány problémája II.	31
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
NAGY ISTVÁNNÉ: A kölcsönhatások vizsgálata, mint a természettudományos gondolkodásra nevelés eszköze	40
SOMOGYI GYÖRGYNÉ: Az új ötödikes irodalomkönyv néhány beszédművelési vonatkozása	42
MŰHELY	
ZENTAI MÁRIA: Műalkotáselemzési órák a Magyar Nemzeti Galérián	45
LAKATOS JUDIT: Óratervjavaslato az ének-zenei csoportmunkához	53
EMÖDI JÁNOS: Koncentráció és szemléltetés az irodalomórán	58
DR. DOBOSS ISTVÁN: Ellenőrzési módszerek az általános iskolai napközi otthonban	60
SZEMLE	
DR. VÁRKONYI NÁNDOR: Gondolatok a Német Demokratikus Köztársaság általánosan képző politechnikai iskolája felső tagozatának tanterv-tervezetéről	65
ERDEI SÁNDOR: <i>Hernádi Sándor–Grétsy László</i> (szerk.): Nyelvédesanyánk	69
BERKES MIKLÓS: <i>Dr. Porcsalmy János</i> : Eszközsorozatok a történelemtanításhoz	70
DR. RAKONCZÁS PÁL: <i>Köllő Márta</i> : Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése	70
H. TÓT ERIKA: <i>Novoje v russzkoj lekszike. Szlovarnije Matyeriali</i> – 77.	71

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Dr. Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

82-4967 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

CIKKEK, TANULMÁNYOK

A 20 éves Módszertani Közleményeket méltatta: Voksán József, Tarnóc Márton, Simon Gyula, Szűcs László, Szabó G. László, Kerényi Jánosné, Tatár István	1/ 1
BÓRA FERENC: Színházi élmény és példaképválasztás 10–11 éves korban	1/ 41
DARÓCZY SÁNDOR: A nevelési folyamat korszerűsítéséért I.	5/285
ERDŐS JÁNOS: Hogyan ünnepelhetjük meg Bartók Béla születésének századik évfordulóját?	2/ 81
FÖLDY FERENC: A feladatrendszeres oktatás hatása az alsó tagozatos tanulók ismeret-elsajátítására	2/ 99
GERÉB GYÖRGY: Neurózis és pedagógiai tevékenység	4/221
HERTELENDI LAJOSNÉ-SZEGEDI JÁNOS: Az antiszociális növendékek elhelyezése-nek és nevelésének problémái	3/160
HORVÁTH DÉNES: A formák sokfélesége	1/ 28
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A barátság szerepe a személyiség fejlődésében	1/ 17
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Szerelem és nevelés	2/ 91
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Gyermekek kortársi kapcsolatai	3/145
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Tanárok és diákok kapcsolata	4/209
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Emberek és tárgyak kapcsolatai	5/269
LACTA ISTVÁN: A családban alkalmazott nevelési módszerek és a tanulmányi teljesítmény kapcsolata	2/ 88
LENGYEL ZSOLT: Az orosz szavak észlelésének, kiejtésének néhány problémája I.	5/289
MATYÓ FERENCNÉ: Hogyan értékeli iskolájukat és a nevelő hatásokat a nyolcadik osztályos tanulók	1/ 23
MIRUNÉ KITTLER JÚLIA: Nevelési célok és feladatok megoldásának lehetőségei a tanítási órákon	3/153
NÁDORI LÁSZLÓ: A mozgástanulás néhány problémája	1/ 37
VIDÉKI MÁTYÁS: Gondolatok a tanári etikáról	4/216
ZUKOVITS IMRE: Az oktatás; az ismeretközlés és elsajátítás alapvető fogalmai és azok összefüggései	4/226
ZUKOVITS IMRE: A tanítási-tanulási folyamat elvei, követelményei az iskolai munkában	5/277

ÚJ TANTERVEINKRŐL

ANTAL JÁNOSNÉ: A technika tantárgy tanításának tapasztalatai az általános iskola 1. osztályában	3/170
BONIFERT DOMONKOSNÉ-SZERDAHELYI ÁGOTA: A fizikai feladatok funkciói az új fizikatanításban	1/ 49
ERDEI SÁNDOR: Oktatójárékok az 5. osztályos olvasókönyv „Rólad szól a mese” című fejezetéhez	3/174
MISKOLCZI JÓZSEFNÉ: Néhány transzparenstervezet fizikából	3/179
MISKOLCZI JÓZSEFNÉ-SZÁNTÓ LAJOS: Transzparensjavaslatok az elektromos áram hatásai tanításához	4/234
OLÁH EMŐD: Zökkenőmentes óvoda-iskola átmenet a zenehallgatás területén	4/241
SZÁNTÓ LAJOS: Transzparens-javaslatok a fénytán tanításához	2/105
TUZA TIBOR: Mitől függ a tantárgyi osztályzat?	2/116
ZATONYI SÁNDOR: A reprezentatív eredményvizsgálat feladatlapjai: Fizika 6. osztály	5/297

MŰHELY

BALÁZSFI ISTVÁN: Országjáró tanulmányi kirándulások a földrajztanár vezetésével	3/200
BÉKEFI IRÉN-SIKÓ ÁGNES: Lemeztektónikai ismeretek feldolgozása az általános iskola 7. osztályában	4/249
BORSODI ISTVÁN: A matematikatanítás néhány problémája a 3. osztályban	4/246
BÜKI PÁLNÉ: Az ellenőrzés új útjait kerestem történelemóráimon	2/117
DARAGÓ JÓZSEF: Egyenesek kölcsönös helyzete és a transzformációk	5/320
FODOR JÁNOSNÉ: Az életszerű párbeszédok tanítása az oroszórán	3/198
GÖNCZY TIBORNÉ-ILLÉS ANDRÁS: Egy bemutató tanítás megvalósulásának folyamata és tapasztalatai	1/ 62
HEGEDŰS ANDRÁSNÉ: Felszabadulási emlékműsor	2/131
HORNYÁK ANDRÁSNÉ: Játékgigényt kielégítő testnevelési óra az 5. osztályban	2/128
H. TÓTH ERIKA: Diáklevelezés, neologizmusok, általános iskolai oroszoktatás	4/255

HUNYADI JÁNOS ÁLTALÁNOS ISKOLA OSZTÁLYFŐNÖKI MUNKAKÖZÖS-

SÉGE: Óravázlatok a hazaszeretetre nevelés tárgyköréből	2/124
ILL MÁRTONNÉ-KOPASZ ÉVA: Néhány feladat megoldása munkaeszköz segítségével	5/308
KELENDI GYULÁNÉ: Napközi otthon és a gyermek szabad ideje	1/ 66
MIHA TAMÁSNE: Osztályfőnöki óra	4/252
PÉTER LÁSZLÓ: Telepíthető felelőválasztásos oktatógép	5/318
SZEDERKÉNYI ANTALNÉ-TÜSKE MAGDOLNA: A racionális számok kivonásának tanításáról	3/187
SZABÓ LAJOS: A helytörténet felhasználása a történelem tanításában	3/194
SZITÓ MÁRIA: A drámajátékok elemeinek alkalmazása az 1. osztályban	1/ 56
TÓTH JÁNOS: Napközis foglalkozások szabad időben	5/316
VARGHA LÁSZLÓ GYULA: Az oktatócsomagról	1/558

SZEMLE

BAGDI SÁNDOR: Pósa Lajos (1926–1980)	1/ 76
BALOGH JÓZSEF: <i>Hadnagy János</i> : A környezetismeret tantárgypedagógiája	5/329
BERECZKI SÁNDOR: <i>Kálmán György</i> : A politechnikai nevelés korszerű értelmezése	4/261
BERECZKI SÁNDOR: Összehasonlító pedagógia (Szerk.: <i>Illés Lajosné</i>)	5/327
BOKÁNYI DEZSÖNÉ-M. A. KORCSIC: <i>Kratkij tolkovuj szlovar' russzkogo jazika</i>	3/207
DOMBI ALICE: Olvasmányélmények nyomában	5/323
ESZIK ZOLTÁN: <i>Vész János</i> : Alfa születik	3/205
FARKAS FERENC: <i>Fabricius-Kovács Ferenc</i> : Kommunikáció és anyanyelvi nevelés	1/ 74
HAJZER LAJOS: <i>M. V. Panov</i> : Szovremennij russzkij jazik. Fonetyika	1/ 73
HAJZER LAJOS: <i>A. A. Akisina-Sz. A. Baranovszkaja</i> : Russzkaja Fonetyika	4/265
KONCZ JÁNOS: Az oktatásügy és a pedagógusok munkája Franciaországban	2/136
KORCSIC M. A.: <i>Tyekocsöv A. V.-Panov B. T.</i> : Gramatyiko-orfograficeszkij szlovár russzkovo jazuka	2/142
KORCSIC M. A.: <i>Bulanyin L. L.</i> : Trudnűje voproszű morfologii	2/143
KOVÁCS KRISTÓF ANDRÁS: <i>Honffy Pál</i> : Filmről, televízióról középiskolásoknak	3/205
KULACSIK JULIANNA: <i>Rumpler Nyina-Vilor Nyinelj-Hajnády Zoltán</i> : A mai soknemzetiségű szovjet irodalom (1955–1975)	5/330
LENGYEL ZSOLT: <i>Kabainé Huszka Antónia</i> : Tanuljunk meg gyermeknyelven	4/264
MIKLÓS IMRE: <i>Perendy Mária</i> : Biológiai gyakorlatok kézikönyve	4/263
MIKSA LAJOS: A kézikönyvek felhasználhatóságáról	1/ 70
RACZ FODOR SÁNDOR: <i>Gergely Ferenc-Kőbegyi Mibály</i> : Baja népoktatásának főbb kérdései 1944–1948 között	5/331
SIPOS SÁNDORNÉ: A tanárok XI. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán	2/135
SZELÉNDI GÁBOR: <i>Balázs Mibály-Karlovitz János</i> : Pedagógiai látókör	2/140
Tanítványainknak ajánlhatjuk	1/ 75
Tanítványainknak ajánlhatjuk	2/143
Tanítványainknak ajánlhatjuk	3/208
Tanítványainknak ajánlhatjuk	4/267
Tanítványainknak ajánlhatjuk	5/322

Összeállította: VIDÉKI MÁTYÁS

Gaál Géza
1911—1981

Gaál Géza tanári pályájának teljes gazdagsága az általános iskola és a pedagógusképzés elválaszthatatlan összefüggésének felismerésében gyökerezett. Tanítóként kezdte pályafutását, szakfelügyelőként segítette kartársai munkáját, mint a Felsőfokú Tanítóképző igazgatója szervezte és irányította a pedagógusképzést, és készítette elő a tanítók nemzedékeit a szívéhez legközelebb álló kisgyermekek olvasó-betűvető tudásának megalapozására. Ezt az elhivatottságot tanúsította a főiskola igazgatóhelyetteseként és a Neveléstudományi Tanszék tanáraként a főiskolai hallgatók képzése terén is, melyben a gyakorlat, az iskolai életre, a gyermekek iránti szeretetre nevelés párosult azzal az elméleti igényességgel, amely nélkül nem vállalkozhatunk mások oktatására és nevelésére.

A főiskola falain messze túl sugárzott ezernyi tanítványában ma is élő koncepciója: az alapos szakmai tudás, a kiváló módszertani felkészültség, az emberség, összességében az a pedagógusi elkötelezettség, amely nélkül eredményesen nevelni és a pedagógus pályán boldogan élni nem lehet.

Munkájában mindig az újra, a többre és a jobbra törekedett. Azt szerette volna, ha munkatársai – a pedagógus társadalom tagjai is ezt vallják. Ezért is emlékezünk nagy tisztelettel Gaál Gézára, mint a Módszertani Közlemények folyóirat alapító tagjára és volt kiadójára. Fáradhatatlanul munkálkodott annak érdekében, hogy olyan folyóirat kerüljön az általános iskolai tanítók és tanárok kezébe, amelyben megtalálják elméleti tudásuk gazdagításának a gyakorlatban is hasznosítható forrásait.

Ennek érdekében gyűjtötte és gazdagította mindazon szellemi és anyagi erőket, míg a Módszertani Közlemények helyi kezdeményezésből kiindulva sokezer előfizetővel rendelkező, elismert országos pedagógiai folyóirat lett.

Szakszervezetünk központi vezetőségének elnöke a folyóirat megjelenésének húszéves évfordulóján mondott köszönetet kiemelkedő munkásságáért, és kívánt számára hosszú és boldog nyugdíjas életet. Sajnos, a halál ezt nem engedte meg, elragadta körünkől, de pedagógus elhivatottsága és munkássága tovább él tanítványaiiban.

Emlékét nagy tisztelettel és kegyelettel megőrizzük.

DR. RIESZ BÉLA

Dr. Geréb György
(1923—1982)

Mélységes megrendüléssel búcsúzik dr. Geréb György tanszékvezető főiskolai tanártól a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tanácsa, Főigazgatósága, munkatársai, barátai, a tanárjelöltek és hajdani tanítványainak népes tábora. Cselekedni vágyása, hite, akaratja, elfogyhatatlannak látszó energiája, terve a jövőre – ismert betegsége ellenére – már-már azt az érzést keltette bennünk, hogy hosszú évekre köztünk marad még, hogy mindig számíthatunk rá, hogy törekeny teste legyőzte az időt. A halál – rettenetes időmérő – azonban keresztülhúzta valamennyiünk számítását. Amikor súlyos beteg lett, a család minden tagja – elsősorban felesége (és két orvos lánya) odaadó türelemmel, szeretettel ápolta, gyógyította, figyelte sorsának alakulását.

A ma emberének korai ez a halál, de ha életének ritmusát, lüktetését nézzük, akkor ő arányaiban sokkal többet tett, mint amennyit élt. Számvetésként villantsuk fel gazdag életútjának néhány állomását. Ötgyermekes, egyszerű család tagjaként született Komáromban, 1923. június 17-én. Nehéz körülmények között végezte el a gimnáziumot 1942-ben, de kitűnő eredménye ellenére csak egy év múlva folytathatta tanulmányát Szegeden a tudományegyetem latin–magyar–filozófia szakán.

A háború borzalmát végigélte, de szüleit, testvéreit elvesztette. Kitartó szorgalommal végezte el az egyetemet, és szerzett bölcsész doktorátust 1947-ben. 1948-tól a Tanárképző Főiskola oktatója, majd tanszékvezetője, a Módszertani Közlemények Szerkesztő Bizottságának tagja. Az Ifjúsági Ideggondozó és Lélektani Intézetnek 1956 óta szakpszichológusa volt. Életútja – ahogyan ő maga fogalmazta meg – sokszor jelentett számára nehézséget, de megtorpanást sohasem. Mindent elért, amit egy tehetséges kutató, tudós elérhet szorgalommal, szilárd akaráttal, vasfegyelemmel kialakított életúttal: kandidátus (1957), majd a pszichológiai tudományok doktora (1974, NDK) után címzetes egyetemi tanár (1979), több külföldi és hazai tudományos társaság tagja. Kiemelkedő tudományos és nevelőmunkájáért, közéleti tevékenységéért többször részesült kitüntetésben. (A Haza Szolgálatáért Érdemérem ezüst fokozata, az Oktatásügy Kiváló Dolgozója, a Munka Érdemrend bronz fokozata, Comenius-érem.)

Számos könyvének, tanulmányának átfogó szelleme, szakmai és közéleti tevékenysége hamar országossá érte tekintélyét. Tízezrek kaptak kimagasló szellemiségéből, széles körű, igényes műveltségéből útravalót egy életre. Amit Geréb professzor alkotott, az ma már életmű. Amit a magyar pszichológia, pedagógia az elmúlt három és fél évtizedes fejlődésében megtett, abban, amilyenné formálódott emberöltőnyi időtartamban e korszak pedagógusnemzedéke, ott van az ő munkája is. Szegényebbek maradtunk volna, ha nem ennek a hivatásnak szenteli életét.

Búcsúzunk Geréb tanár úrtól azzal a gondolattal, hogy úgy lehetünk méltók e szép alkotó élethez, ha életművét, szellemiségének fényét átültetjük napjaink pedagógiai munkájába.

DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ

Visszapillantás és útjelzés

A Jubász Gyula Tanárképző Főiskola pedagógiai folyóirata, a Módszertani Közlemények két évtizede szolgálja az általános iskola, a szocialista nevelés és oktatás ügyét. A búszúves múlt a nagy iskolareformok időszakát öleli át, s ebben a megújulásban – más pedagógiai folyóiratokkal karöltve, de azok célkitűzéseit sohasem keresztezve – a Módszertani Közlemények is jelentős szerepet vállalt és vállal ma is. Abban a szemléletben, hogy az általános iskola egységes egész, így annak mindkét tagozatán folyó nevelő-oktató munka hatékonyságának, színvonalának emelését, gyakorlatának állandó korszerűsítését egyaránt fontos feladatának tekintette.

Ezt a szerepet kívánja betölteni a lap a jövőben is, különös tekintettel az általános iskola új tanterveire, célkitűzéseire. Ezért központi szerepet szánunk továbbra is a változtatva megőrzés szellemében, de mindig az élő iskolai gyakorlatra való odafigyeléssel a nevelés aktuális kérdéseinek, így most az érzelmi, az esztétikai, az akarat, a családi életre, a tartalmas és egészséges életmódra nevelés időszzerű problémáinak.

Ugyancsak a nevelőiskolai szemléletünkkel összefüggésben kívánunk foglalkozni a tanítás-tanulás hatékonyságának pszichológiai és korszerű didaktikai feltételeivel, látatva azt, hogy a tudást sohasem adták ingyen, az komoly erőfeszítést, állhatatos munkát, sokszor lemondást, olykor áldozatvállalást is követel tőlünk.

Kiemelt feladatunknak tekintjük – ezért is hívtuk életre ezt a rovatunkat – a belépő új tantervek előkészítését, a már bevezetett tantervek, taneszközök tanítási tapasztalatainak összegezését, a legcélravezetőbb megoldások közkinccsá tételét.

Az elvi tisztánlátás és szemléletformálás mellett – a lap címével, jellegével összhangban – változatlanul helyt kívánunk adni az élenjáró gyakorlat tapasztalatainak, a korszerű műhelyfogásoknak, a készség- és képességfejlesztés eredményes eljárásainak, hatékonyabb munkaformáinak éppúgy, mint az ezzel összefüggő kísérletezéseknek és útkereséseknek.

Ez viszont közel sem azt jelenti, hogy a folyóirat elzárkózna az olyan felméréseken, eredményvizsgálatokon alapuló rövidebb tanulmányok közlésétől, amelyek, ha közvetve is, de hasznos segítséget nyújthatnak – közérdekű és aktuális témákban – az általános iskolában folyó nevelő-oktató munkához.

Az iskola nyitottsága érdekében ugyancsak behatóbban szeretnénk foglalkozni az órán, az iskolán kívüli nevelés lehetőségeinek intenzívebb felhasználásával, a közoktatás és a közművelődés összehangolásának gyakorlati kérdéseivel. Ezzel függ össze nevelőink önképzése is. Szemle rovatunkat éppen ezért szeretnénk szélesíteni, gazdagítani, hogy abban nyomon követhessék olvasóink, a gyakorló pedagógusok a pszichológia, a pedagógia, a szaktudományok legújabb eredményeit, a tantárgypedagógiai kiadványok korszerű, előremutató törekvéseit.

Visszapillantásunkkal és útjelzésünkkel nemcsak tájékoztatni kívántuk olvasóinkat, általános iskolai kartársainkat folyóiratunk célkitűzéseiről, hanem egyúttal mozgósítani is ezek megvalósítására, mert a Módszertani Közleményeknek is csak az adhatja meg igazi értékét, hogy szándékaiból mit vált valóra a mindennapok iskolai munkája.

DR. DOBCSÁNYI FERENC
főszerkesztő

Gyermekek és környezetük

Ember, hova rohansz? Ha nem érsz rá, hogy megállj
és gyönyörködj a szépségekben, melyek körülvesznek,
minek élsz?

Walt Whitman

HARVEY WHEELER írta le azt a meghökkentő gondolatot, amely szerint az ember legádázabb ellensége önmaga. Nem döbönt meg jobban egy ártatlan riportnak az a kijelentése sem, hogy a megkérdezett pesszimizmusától távol áll minden világvége hangulat, amely egyébként is a napi hírekben kap megfelelő helyet. A vizek szennyezettsége, a levegő fertőzöttsége, a pusztító vegyi hulladékok felhalmozódása ma már olyan mindennapi kijelentésekké egyszerűsödtek, mint hajdan a kutya ugat, a macska nyávog, az író ír (Radnóti). Nem jobb a társadalmi helyzet sem: felrobbantották..., elrabolták..., lebombázták..., lemészárolták a hétköznapi eseményeket *bejelentő mondatok* állítmányaivá lettek. A sor végére Campagnioło megállapítását helyezhetjük pont helyett. Eszerint két világháború hatására az emberek megteremtették nemünk soha nem észlelt *totális-morális válságát*.

Campognioło munkásságára az irodalomtörténész, drámaíró, Hubay Miklós hívta fel a figyelmünket azzal, hogy a sokat emlegetett gyorsuló időnél, a kétes eredményű tudományos technikai forradalomnál (l. neutronbombát mint egyik eredményét) a morális válság lényegesen nagyobb és fontosabb szerepet tölt be az emberiség életében. Történelmileg megteremtette a biológiai környezetszennyezés mellett a pszichést és a társadalmat. Sajnálatos következménye ennek, hogy gyermekeink legjobb törekvéseink ellenére minden szempontból szennyezett környezetben nevelkednek, s miközben felvázoljuk előttük a közösségi ember csményét, hihetetlen vonzerővel hat rájuk a nyugati fiatalok dekadens életmódja, lázadó viselkedése, fogyasztói szemlélete, öltözködési és viselkedési divata.

Naív hiedelem lenne – és sokáig ez jellemezte elméleti állásfoglalásainkat, hétköznapi gyakorlatunkat egyaránt –, ha a környezetet a lehető legszűkebben értelmeznénk, s elfelejtenénk, hogy pl. a szocialista rendszerben élő gyermekekre szocializmuson kívüli tényezők is hatnak, az iskola nevelési hatásait képtelenség értékelni az iskolán kívüli tényezők figyelmen kívül hagyásával, és a család legjobb szándékú nevelése sem kapcsolhatja ki a tágabb környezet ellentétes hatásait. A nevelés az egyik *legnyitottabb társadalmi folyamat*, ebben az iskola, az egyes pedagógus minősége alapján a legkülönbözőbb szerepet játszhatja, kialakíthatja a gyermekekben egy-egy ismeretkör, tevékenységi forma szeretetét, a tanulás értékelését, az általa hirdetett társadalmi, erkölcsi normák elfogadását vagy éppen elutasítását is. Az iskola jelentős szerepet csak akkor tölthet be gyermekeink nevelésében, ha:

a) be tud illeszkedni adott környezetébe anélkül, hogy céljait, eszményeit megtagadná, feladná;

b) ha megismeri azokat a szűkebb és tágabb környezeti hatásokat, amelyeknek ismerete nélkül a tanulók viselkedését megérteni is képtelen, nemhogy megváltoztatására merhetne vállalkozni;

c) és el tudja fogadtatni növendékeivel, hogy az élet egyik alaptörvénye az *alkalmazkodás*, amely nélkül növény, állat, ember egyformán pusztulásra van ítélve. Környezetvédelemről nem is beszélhetünk anélkül, hogy alkalmazkodásról ne szójunk akkor is, ha az utóbbi évtizedek ezt a szavunkat és tartalmát méltatlanul száműzésre ítélték. Hamis ellentétpárok születtek, amelyek élesen szembeállítottak olyan fogalmakat, amelyeket felfogni, megérteni, helyesen értelmezni csak az ellentétek egységének elvi síkján lehetett volna. Így került az egyik oldalra egyértelmű pozitív előjellel, a másikra negatívval egy-egy tulajdonság:

önállóság kreativitás korszerű, nonkonform	engedelmesség, előírások teljesítése, sőt parancsvégrehajtás alkalmazkodó
---	--

holott egyikük sem zárja ki a másikat, s egyikről sem mondhatjuk, hogy értékesebb lenne a másikinál, hiszen még a mostanában olyan sokat emlegetett tehetség is kétes értékűvé válik, ha nem tudjuk, vajon birtokosa mire tudja és mire akarja *felhasználni* képességeit. A kreativitás, az önállóság, a nonkonformizmus adott helyzetben vétségekké válnak, bármennyire is kiváltják a szürke közepszer, a mafláság csodálatát. Az ember életének legfőbb tartalma a munka, és munkájában sokkal többször kell előírásokat, technológiai utasításokat végrehajtania, mint szakítani velük, és önálló utakon bolyongania. A nevelésben az alkalmazkodás három területére kell figyelmet fordítanunk:

biológiai	adaptáció akkomodáció akklimatizáció	a szervezet egyensúlytartása pl.: a szem alkalmazkodása a távolsághoz, fényerőhöz éghajlati alkalmazkodás pl. öltözködésben is
pszichés	— kondicionálás identifikáció interiorizáció	zajkűszöb megváltozása stb. feladatokra való felkészítés egy személy elfogadása, kívánságainak teljesítése külső elvárások belső törvénné tévése
szociális	jogi közösségi etikai	büntetések elviselése, törvények, előírások (KRESZ) megtartása mások kívánságainak figyelembevétele, tisztelete stb. legmagasabb formái

Szembe kell néznünk egyszer azzal az igazsággal is, hogy elméletünkben és gyakorlatunkban egyaránt egyenlőségjellel kötődött össze a szocialista humanizmus és a polgári liberalizmus. Szavakkal közösségi nevelésről beszéltünk, cselekedetekben a polgári szabadnevelést követtük. Természetesen az ilyen kombinációból még hibrid sem származhat, törvényszerű következménye lett a kudarc (v.: Kronstein: A közösségi emberfogalom válsága, Valóság, 1979:1. és vitája). Nevelésről általában, közösségi nevelésről sajátosan beszélni sem lehet, ha annak alapfeladatát nem a természeti lényként születő emberek társadalmivá fejlesztésében ismerjük fel és jelöljük meg (szocializáció). Ennek a szocializációnak középponti iskolai feladata, hogy a gyermekekkel:

a) akik környezetükben nem ismerkedhettek meg a viselkedés elemi társadalmi normáival sem, a normákat *megismertesse*, megtartásukat következetesen *megkövetelje* mindaddig, amíg már szimbolikusan sem lesz szükség rendőrségre, bíróságra, büntető

intézményekre (fegyház, börtön), mert az emberek mind önként, belső késztetésből tartják meg az együttélés, a közrend és erkölcs előírásait;

b) akik környezetükből hamis normarendszert hoztak magukkal, *leszoktak* jónak vélt, de aszociális, deviáns viselkedésükről, és elsajátíttassa a helyes viselkedésmódot;

c) *megegyeztetse* mindazokat, akik környezetükből pozitív szokásokat hoztak magukkal; és ne engedje, hogy a társadalmi alkalmazkodást falai között kizsorítsák a banda-konformizmus, az agresszió, a hamis szubkultúra követelése.

Olyan igények, követelmények ezek, amelyeknek a ma iskolája már csak akkor tud eleget tenni, ha alaposan megismerkedik a tanulók környezetével, maga is nyitottan befogadja annak hatásait, és a maga cél- és feladatrendszerének megfelelően képes reagálni rájuk, de úgy, hogy saját reagálásait indentifikálni, sőt interiorizálni tudja tanítványaiban is.

AZ EMBERI GONDOLKODÁS a világ megismerése érdekében ismereteinek rendszerezésére, osztályozására törekszik. Érvényes ez környezetének feltérképezésére is, amelyben különbséget tesz

természeti és társadalmi környezet, s benne	földrajzi	pl.: európai, magyarországi, dunántúli
	környék	fővárosi, tanyai, lakótelepi, iskolai körzet
	kulturális	művelődési igények, lehetőségek és szokások
	termelési	mezőgazdasági, ipari, üzemi (intézmények+szokások)
	erkölcsi	családok helyzete, nézeteik, szokásaik
	nevelési környezet között	követelmények, szokások, nézetek, hatások

Elég csupán egyetlen pillanatot vetni táblázatunkra annak felismerése érdekében, hogy ma iskolák és iskolák, gyermekek és gyermekek között *a legélesebb különbségeket* éppen változó környezeti tényezők hozzák létre. Ráadásul köztük több az olyan összetevő, amelyen akaratilag változtatni sem az iskola, sem más hatóság, intézmény stb. nem képes. Hiába szeretnénk, hogy gyermekeink közösségi szokásokat sajátítsanak el, ha idejük nagyobb részében azt hallják, látják, hogy csak a törtető, az önző, az individualista érvényesül. Az iskola az életre neveli diákjait, akik környezetükben arról értesülnek, hogy *az életrevalóság* nem jellemzősádságot, inkább hajlékony gyengeséget, nem őszinteséget, sokkal jobban alamuszi hízélgést, mimikrit igényel, s talán hasznosabb, ha öklüket és nem az agyukat élesítik. Nem elég, ha a statisztika számára rögzítjük, hogy egy iskolában, egy iskolai osztályban a környezet hány iskolaérett vagy iskolaéretlen, érzelmileg, értelmileg ép, retardált, illetve fogyatékos gyermeket produkált. Ma nagy merészség szükséges ahhoz, hogy két egymás mellett működő általános iskola két nyolcadik osztályának teljesítményét összehasonlítsuk egymással, mert a teljesítményeket részben már előre determinálja:

a) az iskola beiskolázási körzete, a körzetben élő családok anyagi helyzete, családi struktúrája, kulturális igényessége vagy igénytelensége, morális szokásai stb.;

b) nevelőtestületének előnyösebb vagy hátrányosabb összetétele (férfiak-nők aránya, életkor, intelligencia, felkészültsége, erkölcsisége stb.);

c) az intézmény irányításának színvonala (iskolán belül vezetősége, felettes hatóságainak, ellenőrzőinek, értékelőinek politikai, világnézeti, műveltségi, erkölcsi szintje);

d) az utóbbi időben új tényezőként csatlakozik ezekhez az iskola és az osztályok, csoportok nagysága (mammuttól a kisiskoláig, ötvenes létszámtól a húszasig), amely egy eszményi határt túllépve illuzórikussá tesz minden szép szándékot, módszertani és egyéb elképzelést. Ezeknek a környezeti tényezőknek legnagyobb veszélyét abban ismerhetjük fel, hogy a legrosszabb pedagógus számára is hivatkozási alapot biztosítanak ahhoz, hogy tehetetlenségük, felkészületlenségük kudarcait *külső okokra* hárítsák, de megnehezítik a legjobbak munkáját is, mert pl. egyértelműen *különböző starthelyzetet* teremtenek a gyermekek számára, akiknek felzárkóztatása irányítási deklaráció marad mindaddig, amíg egyoldalú követelésként csak a pedagógussal szemben támaszt igényt, s megfelelkezik arról az ősi közmondásról: kettőn áll a vásár. Egyik, aki fel *akar* zárkóztatni, és minden lehetőséget is megteremt ehhez, a másik, aki jól érzi magát *lemaradva* is, és nincs olyan lehetőség, amellyel élni kívánna. Ezért értékelni csak társadalmi elemzéssel lehet a pedagógiában, amelyhez adatokat szolgáltathat a matematikai statisztika, önmagában azonban egy sem jogosít következtetések levonására. A Radnóti által megénekelt „műszerhiány” (Nem tudhatom) érvényes itt is. Számokkal kifejezhetem a veszélyeztetett tanulók *menntiségét*, csak elemzéssel ismerhetem meg ennek *mértékét*, még nehezebb feltárnom *okait*, megtalálnom kiküszöbölésük *módozatait*. Az a pedagógus, aki számokkal is beéri, munkahelyét inkább cserélje fel az OTP-vel. Nem elég tehát a minősítő nyilvántartásba vétel, gyermek és környezetének kölcsönhatásait állandóan figyelemmel kell kísérnünk.

Ez a kölcsönhatás mind intézményi, mind egyéni szinten ugyancsak dialektikus. Ha pl. egy társadalmi szervezet és társadalmi környezetének kölcsönhatását vizsgáljuk, abból kell kiindulnunk, hogy mindkét név *viszonyfogalom*. Az iskola pl. a nevelés társadalmi szervezete, hozzá viszonyítva minden, ami kívül esik rajta (rendőrség, tanács, szülői ház stb.) a társadalmi környezet tényezője. Ugyanakkor a rendőrség az állami rend biztosításának társadalmi szervezete, hozzá viszonyítva az iskola is csupán egy a környezeti tényezők közül. A nevelés követelményeit ilyen értelemben a nevelőtestület hivatott meghatározni meghallgatva az érdekelt ifjúságot is, a szülőknek joga véleményt alkotni erről a munkáról, de csak abban a tudatban, hogy egy szülői vélemény csak egy variánsa a sokféle ítélet lehetőségének (Grusin: A vélemények világa, Bp., Gondolat, 1970.).

A környezet a nevelés egyik leggyorsabban változó tényezője. Ezzel a megállapítással nemcsak arra gondolunk és utalunk, hogy *történelmileg* is ismerünk ritkább, de gyökeres és sűrűbb de kevésbé látványos változásokat. Kortársilag legfontosabb a gyors környezetváltás jelensége, amelynek kísérő jelenségei a városok felduzzadása, falvak elnéptelenedése, tanyai emberek beköltözése a lakótelepek tizedik emeletére. Mindezek nemcsak *helyváltoztatást* jelentenek, gyökeresen átalakulnak az emberek nézetei, szokásai s velük párhuzamosan viselkedése is. A változások legfőbb jellemzői:

1. Gyökeresen megváltoznak a környezet *termelési és fogyasztási szokásai*. A mezőgazdaságban egyre kevesebb lesz a termelő és mind több a fogyasztó (már a falusiak is boltban veszik a kenyeret). A nők munkába állása lassan megközelíti a 100 százalékot, ami hatással van a gyermekek nevelésére. Rohamosan nő a bölcsődei, óvodai, napközi otthoni igények mennyisége, teljesítésük csak a minőség kárára lehetséges mai anyagi viszonyaink között. Művelődési szempontból döntő, hogy az adott környezet: város, község, gazdaság, üzem, család mennyit fordít művelődési szükségletei kielégítésére: könyvek vásárlására, értékes filmek, színművek, tárlatok, hangversenyek megtekintésére, meghallgatására. Fontos ezeknek a fogyasztási tételeknek a belső szerkezete is, mert nem lehetünk nyugodtak, ha a művelődést azonosítják a könnyű szórakozással: tánczene hallgatással, diszkózással. Különösen nagy szerepet játszanak ezek a szabad idő megnövekedésével (őtnapos munkahét), ha időben nem alakítunk ki megfelelő szabad idős igényeket és szokásokat, nem biztosítunk a tanulóknak

részére gazdag és változatos programokat, a szabad idő növekedése hamarosan csak a rendőrségnek jelent többletmunkát.

2. Megváltoznak a viselkedésre, életmódra, művelődésre, erkölcsre vonatkozó *nézetek és elvek*. Tanúi lehetünk pl. hogy az ifjúság szórakozási igényei hihetetlenül megnövekedtek (ma már egy-egy tánczenei rendezvényre igen magasak a belépők árai), s ezek nincsenek arányban a kötelesség-, a felelősségtudat fejlődésével, a műveltség fejlesztésének igényével. Nem közömbös az iskola számára, hogy a környezet mit értekel többre: a szorgalmas önképzést vagy a kártyázást, duhaj kocsmázást, az erkölcsi normák megtartását vagy megszegését. Jelentős szerepet tölt be ezen a téren a tömegkommunikáció, amely helyesnek, helytelennek jó reklámot csaphat. Ma a helyeset vezércikk színvonalon dicséri, a helytelent maximális vonzerővel ócsárolja.

3. Csak megemlítjük a környezetben lezajló *intézményváltozásokat*: könyvtárak, művelődési házak szervezését és tartalmi munkáját, iskolával teremtett kapcsolatukat.

A TÁRSADALMI KÖRNYEZETEN belül külön beszélhetünk *nevelési környezetről*. Ezen azt a teret értjük, amelyen gyermekeink magukba szívják a viselkedésre, életvitelre, életmódra vonatkozó, többnyire szöveghez nem kötött tanításokat. A szociálpszichológia és a társadalompedagógia képviselői három fontos elemét különböztetik meg:

1. Azok az ismétlődő, állandó *helyzetek*, amelyekhez akár mint cselekvő, akár mint szemlélő tevékenyen viszonyul a felnőtt vagy a gyermek. Ezek a helyzetek részben általánosak, tehát a legkülönbözőbb földrajzi és társadalmi környezetben adódnak, részben egyediek, egy-egy meghatározott, körülhatárolt helyhez kötöttek.

helyzetek	leszűrhető tanításuk
vásárlás (üzlet, áruház, piac)	egymás iránti előzékenység, udvariasság közöny, figyelmetlenség, durvaság egymás félrevezetése, becsapása
közlekedés (gyalog, eszközön)	figyelmesség, idősebbek tisztelete önző tolakodás, egymás tiprása
családban	tévé, rádió, magnetofon ordíttatása mások érdekeinek tisztelete ház körüli munkamegosztás, kiszolgáltatás
hivatalokban	egymás segítése, zavarása a munka, az ügyek végzésében fölényeskedés
utcán	„mások is járnak az utcán” figyelembevétele stb.

2. A környezet kulturális, morális *szokásai*, esetleg ezeknek a szokásoknak nemzedéki ütközései: az idősebbek nehezen veszik tudomásul, hogy a fiatalok sok hagyományos szokást elutasítanak, mert értelmetlennek tartják, a fiatalok pedig nem akarják megérteni, hogy a korszerűség, a modernség nem lehet ürgy a közösségi együttélést elviselhetővé tevő szokások elvetésére. A szokások is lehetnek általánosak és helyiek, utaljunk közülük néhányra:

szokások	leszűrhető tanításuk
öltözködési	divat, népviselet: lakóhelyi összetartozás ápolása lúdtörzsa: szemérem, önmagamutogatás
étkezési	a család együtt szokott étkezni, munkahelyi étkezések barátságai higiénia, kulturáltság
közösségi	Röpülj páva-kör, fonó, zene, énekkar közösségei stb.

3. A környezetben élő kulturális, morális *nézetek, elvek*, amelyek rendszerint nem fogalmazódnak meg tételesen, egyszerűen mindenki kötelességének tartja, hogy hozzájuk igazodjék. A gyermekek a családban identifikálódnak ezekkel, amelyeket még azok is megtartanak, akik nem értenek velük egyet, egyszerűen azért, mert más-képp „a falu szájára veszi őket”. Ilyenek pl.:

tiszteletadás nézetei	időseknek köszönni kell helyileg kialakult módon: Jó napot! Jó szerencsét! ha idősebb beszél, nem szabad a szavába vágni
munkára vonatkozó elvek	munkaerkölcs, munkafegyelem egymás segítése a munkában
morális nézetek	munkára vonatkozó elvek és munkaerkölcs, munkafegyelem, munkatársak kezelése, másneműekkel való kapcsolat

Ez a bonyolult, soktényezős és sokféle tartalmú környezet futószalagon szállítja gyermekeink számára a *viselkedési mintákat*. A pedagógia valamilyen eddig még fel nem tárt örökletes és súlyos hibája rejtőzhet amögött, hogy a társadalmi céljainknak megfelelő viselkedést mindig végtelenül szürkének, unalmasnak mutatjuk be a tanulóknak, s ezzel szemben a deviáns, az aszociális, az amorális viselkedés hihetetlenül színesnek, vonzónak, élménygazdagnak jelenik meg előttük. Mindez kihat az emberi kapcsolatok alakulására is, hiszen közismert, hogy azonos nézeteket, elveket valló, hasonló tevékenységet folytató emberek sokkal hamarabb találhatnak egymásra. Megfigyelhetjük, hogy az iskolában is könnyebben szövődnek barátságok azonos környezetű gyermekek között, mert a környezet különbségei – legyenek azok anyagiak vagy esz-meiek – előbb vagy utóbb a legszorosabb kapcsolatokat is felbomlasztják.

Az emberi kapcsolatok sajátossága és nevelésünk egyik nagy veszélye, hogy bennük a negatív jelenségek nemcsak összeférhetetlenek a pozitívakkal, hanem azok tudatos lerombolására is töreksznek. Madách Luciferével az érzékszervek viszolyg, ha érzelmekkel találkozik. A becstelen elviselhetetlennek tartja a becsület egyidejű jelenlétét. Minden eszközt felhasznál megrontásukra, köztük a gúny, a kiközösítés, a nevetségessé tétel gyilkos eszközeit is. A legtöbb pedagógus rendszerint csak az eredményt tudja számba venni, nem alakult ki az a finom érzék, hogy mindezeket csírájukban és kibontakozásuk idején észrevegye, a folyamatba határozottan, de tapintatosan beavatkozzék, a bomlasztást és a destruktívizmust ne engedje győzelemre jutni.

KORUNK EGYIK KIEMELT problémája a *környezetvédelem*. Valahányszor koptatjuk ezt a szót, alig gondolunk arra, hogy kettős értelmezése lehetséges, hiszen

egyszer a környezetet kell védeni az emberektől, másszor azonban az emberek szorulóknak védelemre környezetükkel szemben. A nevelésben jelenti a gyermek tevékenységének határozott célú befolyásolását és mások káros tevékenységének meggátolását. Hétköznapiilag a fogalmat mindig a természetre vonatkoztatjuk, és természeti környezetünk óvását, vizeink, levegőnk tisztaságának őrzését, ápolását értjük rajta. Séták, kirándulások kiváló alkalmakat nyújtanak gyakorlására, ha a tanulóktól megköveteljük, s követelményeink megtartását meggyőződésükké tesszük, hogy:

- a) a szemetet ne dobálják szerteszét;
- b) fákat, virágokat feleslegesen ne tördeljenek (pl. ne tépjenek le virágokat, amelyeket pár perc múlva elhajítanak);
- c) zajjal ne tegyék élvezhetetlenné a madárcsicsergést, a vízcso bogást;
- d) csak kijelölt helyeken és szükség esetén (pl. főzéshez, szalonnasütéshez) gyűjtsanak tüzet.

Meg kell jegyeznünk, hogy gyermekeinket kirándulásainkon sok negatív élmény is éri. Értéketlen számukra, hogy közös természeti szépségeinket „az inzsenéri ductus” telkekre szabdalta fel (Csokonai) a Bükkben, a Mátrában, Dobogókőn, lassan mindenütt. Csak elítélni lehet, hogy leg-szebb tájainkat autótutakkal tesszük élvezhetetlenné, pl. a Pilisben, míg másutt pl. a Tátrában az autók kitértására törekszenek. A népi írók kert-Magyarországa torzult maszek-telek-Magyarországgá.

Van azonban a környezetvédelemnek társadalmi oldala is, amit gyermekeinkre vonatkoztatva *gyermekvédelemnek* nevezünk, s azt a tevékenységet értjük rajta, amely-lyel gyermekeinket igyekszünk megóvni a környezet különböző ártalmaitól, veszélyei-től. Tévedés, ha valaki ezt a tevékenységet kizárólag a veszélyeztetett vagy hátrá-nyos helyzetű gyermekekre korlátozza, mert a gyermekvédelem az egész nevelés integ-ráns része, minden gyermekre kiterjed, és alapvető feladata, hogy a gyermekekkel megismertesse a rájuk leselkedő *biológiai* (öltözködés és időjárás, közlekedési szabá-lyok, fürdési tilalmak megtartásának, megszegésének következményei, egészségvéde-lem), *pszichés* (anyagi elkényeztetés, szabadon engedés, érzelemszegénység, traumák stb.) és *szociális* (elcsábítás, rossz irányú befolyásolás stb.) veszélyekkel, mert nem elég védeni a gyermekeket, önvédelemre is képessé kell tennünk őket. A nevelők gyakori félreértése, hogy arra fordítják energiájukat, miben, mikor, hogyan engedel-meskedjenek tanítványaik nekik, holott arra kell felkészíteniük őket, mikor, hogyan viselkedjenek mások ellenőrző jelenléte nélkül.

A gyermekvédelem tevékenységében megkülönböztetjük a prevenciót, a gondozást és az utógondozást:

	Társadalmi	Iskolai mérethben
PREVENCIÓ	terhesgondozás anyavédelem GYES bölcsődei, óvodai elhelyezés	a tanulók és környezetük megismerése szerephez juttatás értékelés
GONDOZÁS	állami gondozás nevelőotthon jogi szabályozás hivatalok (GYIVI, gyámügy)	veszélyeztetettek külön gondozása (napközi stb.) segélyek fokozott törődés környezetváltoztatás
UTÓGONDOZÁS	nevelőszülők pártfogói hálózat munkabiztosítás	visszaileszkedés segítése segélyezés

Belső szerkezetét tekintve mindegyik fokon megkülönböztethetünk *nézeteket, elveket*, amelyek csak részben találkoznak a törvények rendelkezéseivel, utasítások jogi szabályozásaival, részben ütköznek is velük (pl. előítéletek érvényesülése). Még iskoláinkban sem ritka, hogy a gyermekvédelmi törődésre szoruló gyermekeket függetlenül attól, hogy veszélyeztetettségük anyagi, erkölcsi (pl. szülők börtönben) vagy egyéb forrásból fakad, tehertételként kezelik, akiktől leghasznosabb csendesen megszabadulni. Ebből a szemléletből fakad az a torz nézet is, amely hamis azonosítással kizárja, hogy jó anyagi helyzetben, kiemelt státusú szülők otthonában nevelkedő tanulók veszélyeztetettek lehetnének. Fel kell ismernünk, hogy a veszélyeztetettség egyaránt származhat anyagiak hiányából és anyagiak túlzott birtoklásából, elhanyagolásból és agyonkényeztetésből. A családok szerkezeti változásainak eredményeként ma a tanulók többsége a család ellenőrzése nélkül nevelkedik (kulcsos gyerekektől azokig, akik már önálló lakással rendelkeznek), és az sem közömbös, hogy a szülők többsége a gyerekekkel való foglalkozás gondjait saját kényelmének és szabadságának biztosítására anyagi eszközökkel váltja meg. Az ellenőrzés csökkenése, a bővebb anyagi ellátás gyakran viszik hamis utakra a gyermekeket, akik ráadásul épp ezzel a két eszközzel: a nagyobb szabadsággal és a több pénzzel könnyen válnak a többi kamasz irigvelt és utánzásra ösztönző eszményképeivé.

Szólnunk kell végül arról is, hogy nincs környezetvédelem, amely ne a *környezet kultúráltságára* támaszkodna. Ahhoz, hogy az iskola ne csak szószékké, hanem műhelylé is váljon, gondot kell fordítania:

a) a dekorációk izlésességére, esztétikájára (ne papírdarabok kerüljenek a falra, ne giccsek vegyék körül a tanulókat, kirándulásokon ne ilyenekre költsék pénzüket);

b) folyosók, termek tisztaságára és tisztántartására;

c) a rongálók, szemtelők leleplezésére, okozott káruk megtérítésére (munkával hozzák helyre);

d) és a mentálhigiénia ápolására, minden durva beszéd, trágárság, agresszív viselkedés meggátolására, az iskolában legyen lehetetlen mások emberi méltóságának bármilyen formájú megsértése.

Felhívjuk olvasóink figyelmét, hogy az MM utasítása szerint a tavaszi nevelési értekezlet kötelező témája a gyermekvédelem. Tanulmányunk az értekezlet előkészítéséhez is segítséget kíván adni.



DR. BÓRA FERENC
Kaposvár

Az általános iskolák osztályfőnöki óráin alkalmazott nevelési módszerek

VIZSGÁLATUNK CÉLJA, MEGSZERVEZÉSE

Feltételezésünk szerint az általános iskolai nevelés és oktatás tervének fokozatos bevezetésének következtében a nevelésközpontú szemlélet kibontakozóban van, de a progresszív metodikák lassan nyernek tért. A korábban bevált módszerek jelen időszaki alkalmazása előnyösen alakítja a közösséggé válás folyamatát, bár esetenként a merev tantestületi léggör és az autokratikus vezetési stílus lassítja, helyenként gátolja

a fejlődést. Célunk volt, hogy feltárjuk az általános iskolák osztályfőnöki óráin alkalmazott módszerek arányát s néhány minőségi mutatóját.

Somogy megye általános iskoláinak osztályfőnöki munkaközösség vezetői harminckét osztályfőnöki óráról szelektív (módszerekre vonatkozó) jegyzőkönyvet készítettek. Ezen kívül húsz osztályfőnöki órát magunk is látogattunk, s a módszerekre vonatkozó órarészleteket regisztráltuk. Saját tapasztalataink, megfigyeléseink is alapját képezik az empirikus tényanyagnak. Ezenkívül az osztályfőnöki munkaközösség-vezetők megyei tanfolyamának hallgatóitól – csoportos és egyéni interjú keretében – is kaptunk adatokat. Vizsgálataink érvényességi köre megyénk általános iskoláira vonatkoznak elsősorban, de úgy véljük, hogy megállapításaink szélesebb körben is helytállóak.

AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT ADATAINAK ELEMZÉSE

A vizsgálat során az 52 órán alkalmazott összes módszert vettük alapul, s kiszámítottuk a módszertípusok százalékos arányát. A követelés különböző módszerkombinációit – az osztályfőnöki órákon alkalmazott összes módszerhez viszonyítva – 33,1 százalékban, a meggyőzés módszereit 54,3 százalékban, a gyakorlás metodikáját 12,6 százalékban alkalmazzák a pedagógusok. Százalékban kimutatott tény, hogy a gyakorlatban alkalmazott módszerek több mint fele a legdemokratikusabb eljárásokat – a meggyőzés különböző módjait – tartalmazza.

A követelés alkalmazásának százalékos adatait a következő táblázat tartalmazza:

Serkentés:	15,5%	Kényszerítés:	5,6%	Gátlás:	12,0%
Az összesen alkalmazott módszerekhez viszonyított %					
Biztatás	1,5	Felszólítás	2,0	Felügyelet	0,2
Ígéret	0,3	Parancs	0,2	Ellenőrzés	8,2
Helyeslés	3,3	Büntetés	3,4	Intés	0,2
Elismerés	2,6			Fenygetés	0,4
Dicséret	7,2			Tilalom	2,8
Jutalmazás	0,6			Átterelés	0,2

A vizsgálat során kiderült, hogy a gondolkodásra, tevékenységre, cselekvésre serkentést gyakran használják a nevelők, melyeket határozott követelmény-támasztással kötnek össze. A biztatás, az ígéret, a helyeslés, az elismerés sok hasonlóságot mutat. A gesztusokkal való tudatos jelzés, a velük való elismerés, elmarasztalás, az érdeklődő „odafordulás” ma még nagyon ritka az osztályfőnöki órákon. A mosollyal, az „összenézéssel és nevetéssel” történő serkentés elő-előfordul ugyan, de a jó légkör megteremtésére, a tanulói szorongás feloldására, ma még csak a legképzettebb pedagógusok hasznosítják a gyakorlatban a metakommunikáció által kínált lehetőségeket. Gyakori, hogy a tanárok rosszul „reagálják le” metakommunikációval a gyerekek szóbeli megnyilvánulásait, vagy elnézik, hogy a tanulók kinevessék társaikat, s a tévedéseket gúnyos fintorok kövessék. Néhány jól felkészült osztályfőnök óráján tapasztalható, hogy a kollektíva tagjai is hangot adnak helyeslésüknek és elismerésüknek, s ha szükséges, biztatják is társaikat. Így nyer megvalósulást – amit a szakirodalom is erőteljesen hangsúlyoz –, hogy „a közösségi szituációkban a társak magatartása” döntő jelentőségű.

Öröndetes a dicséret magas százalékaránya, ami azt bizonyítja, hogy e módszert gyakran használják az osztályfőnökök. Az osztályfőnöki órákról készített jegyzőköny-

vekből kitűnik, hogy kitartó szorgalomért, kiemelkedő teljesítményért, jelentős fejlődésért kapnak dicséretet a tanulók. Az osztályfőnökök egyéneket és csoportokat egyaránt dicsérnek, s nagy gondot fordítanak arra, hogy a közösség elismerésében részesüljön a megdicsért személy. Határozottan állítható, hogy a pedagógusok helyesen alkalmazzák a dicséretet az osztályfőnöki órákon. A jutalmazás azonban ritka. E módszer esetében az elmélet is hosszú, kitartó és kiemelkedő magatartás, tevékenység, teljesítmény, munka esetében javasolja a jutalmazást. 52 osztályfőnöki óra tapasztalatai alapján megállapítható, hogy a serkentés módszerkombinációit az esetek nagy részében megfelelő arányban és jól alkalmazzák az osztályfőnökök. Segítségükkel tudatosítják a közösség által elvárt magatartást, s az egyéneket és a kollektívát a helyes cselekvésre motiválják, miközben örömlélményben részesül az egyes tanuló és az osztályközösség.

A kényszerítés „eszközrendszerének” igénybevétele a legalacsonyabb százaléku az osztályfőnökök gyakorlatában. Ez azt látszik igazolni, hogy a „keményebb” eljárásokhoz ritkábban nyúlnak a tanárok, helyettük inkább a meggyőzést, felvilágosítást veszik igénybe. Törekvéseik progresszív nevelői szemlélet fokozatos térhódításának irányába mutatnak. A „mennyiségi paraméter” terén nincs komolyabb probléma, a „minőségi” követelmény érvényesítése azonban még messze van a helyes metodika megvalósításától. A felszólítás és a parancs sok esetben túllép az elméleti által megkövetelt határozottságon, s türelmetlenség, a fenyegetés és ridegség jele, mint a gyenge akaratú és az engedetlenség eszköze. A büntetés viszonylag alacsony százaléku ugyan, de a helyzeteknek több mint egyharmad részében helytelen az igénybevétele. A hibák közül csak a leglényegesebbeket soroljuk fel: a büntetés nem oldja fel az egyén és a közösség konfliktusát, az osztályközösség nem ítéli el a helytelen cselekedetet, magatartást, mert a közösség megkerülésével dönt a pedagógus a büntetés mértékéről, a pedagógusok nem mindig tartják be a fokozatosságot, s nem a kollektíva, hanem az osztályfőnök követelése jut kifejezésre a büntetésben. Az osztályközösségek több mint egyharmad része nem él helyesen a kényszerítés eszközeivel abban az esetben, ha tagjai a gyenge akaratú, a közösségi tudat hiánya, az engedetlenség miatt nem teljesítik a kollektíva követelményeit.

A gátlás módszertípusai közül megnyugtató, hogy a felügyelet, az intés és a fenyegetés elenyésző számban fordult elő. Érthető és természetes hogy a gondoskodás, a védelem a 10–14 éves korban egyre jobban háttérbe szorul, s a pedagógusok ezt figyelembe veszik nevelő tevékenységük során. A közösségeknek önálló, aktív tanulóira van szüksége, akik felügyelet, intés és fenyegetés nélkül is helyesen cselekszenek. Ellenőrzésre azonban szükség van, s az osztályfőnökök jó érzékkel és tudatosan a közösséget is bevonják a munka, a tanulás, a szórakozás, a játék, a közeleti tevékenység ellenőrzésébe és értékelésébe. A tiltás viszont gyakran szerepel a tanárok módszerei között. Ez nem is lenne probléma, ha csupán a „nem kívánatos” magatartást akadályoznák meg általa. Az osztályfőnöki órákon a nevelési szituációknak majdnem a felében a nevelők tilalma arra utalt, hogy tanítványaiknak mit nem szabad tenniük, hogyan „nem viselkedhetnek”. A tiltást összekötötték a „prédikálással”, s nem mutattak rá hogyan viselkedjen a tanuló, mik a követelmények a helyes magatartásban. A gyerekek metakommunikációval is jelezték, hogy terhes számukra a tiltás. A százalékos adatok és az „órajegyzőkönyvek” tényei is azt látszanak alátámasztani, hogy az osztályfőnökök kevésbé ismerik és alkalmazzák az átterelés módszerét.

A meggyőzés olyan nevelési módszer, melynek célja a tudatformálás és a meggyőzés kialakítása értelmi és érzelmi ráhatással. A meggyőzés módszere az osztályfőnöki órákon a legnagyobb százalékarányban – 54,3 százalékban – fordult elő:

Az összesen alkalmazott módszerekhez viszonyított %

Oktatás:	0,3	Előadás:	–
Példa-példakép:	0,4	Vita:	14,8
Eszménykép:	–	Beszámoló:	3,9
Bírálat:	4,7	Ankét:	0,8
Önbírálat:	1,2	Megbeszélés:	3,5
Etikai beszélgetés:	24,7		

Feltűnő, hogy a példa és példakép a módszerekben nagyon alacsony százalékarányt képvisel. Mennyiségileg nem elegendő az osztályfőnöki órákon e módszer igénybevétele. Minőségi szempontból viszont a nevelők mindig pozitív – utánpótlásra, követésre alkalmas – példákat, példaképeket állítanak a gyerekek elé, képessé teszik őket a tudatos választásra. Az osztályfőnökök világnézeti és erkölcsi nevelés szempontjából egyaránt a helyes magatartásminták kialakítására törekuszenek, s minden esetben a közösségi szempontból hasznos emberi tulajdonságokat és cselekvési modelleket állíthatják a tanítványaik elé.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve többek között javasolja, hogy a tanulók negatív – kedvezőtlen – tapasztalatait is gyűjtsék össze az osztályfőnökök. Ebből következik a bírálat nagy része, de a gyerekek egymást, s a közösség munkáját, viselkedését, a kollektiva hibáit gyakran bírálják. A hiányosságokat, a negatívumokat egyaránt szóvá teszik, de nem csupán az „elítélés” kap hangsúlyt a kritikában, hanem a javítás szándéka, a tennivalók számbavétele is. Az osztályfőnöki órák a bírálat metodikájának helyes alkalmazásával jól szolgálják a közösségformálást, s a társadalmilag megfogalmazott igénynek – a közéleti ember nevelésének – is eleget tesznek.

A táblázat kimutatja, hogy az etikai beszélgetés a legtöbbször használt nevelési módszer az osztályfőnöki órákon, hiszen az összes módszer csaknem negyed részét teszi ki. Megállapítható, hogy az osztályfőnökök az erkölcsi fogalmak, szabályok kialakítását, kiegészítését, elmélyítését jó színvonalon végzik. Valószínű azonban, hogy az idő gazdaságosabban kihasználhatóvá válna, ha a beszélgetés technikáját a tanárok és a tanulók jobban ismernék. Ma még nem mindig megoldott a beszélgetés irányítása. A 7–8. osztályban is előfordul, hogy amikor egy-egy részkérdésben a beszélgetés „átadható” lenne a legfejlettebb tanulóknak, az osztályfőnökök nem maradnak a háttérben. Problémák vannak a „szó átadásával-átvételével”, s gyakori az „elkalandozás” és a „bőbeszédűség” is. A pedagógusoknak nem sikerült a gyerekekkel megértetni, hogy az osztályközösség érdeke a célirányos, logikus, jól szervezett, az igazság evidenciáját szem előtt tartó, a közéletiséget szolgáló beszélgetések lebonyolítása. Fejlődést jelent, hogy az órák 72,4 százalékában előre tervezik a beszélgetés kérdéseit. Ez egyik – a nevelői tudatosságot biztosító – feltétele az osztályfőnöki óráknak. Az osztályfőnökök 27,6 százaléka az órán „ötli ki” a kérdéseket, ezért nem tudnak maradéktalanul eleget tenni a pedagógiai és didaktikai követelményeknek, s ezért lesznek a kérdések pontatlanok, „túlméretezettek”. Gyakorivá válnak a „kiegészítő” és a segítségnyújtást szolgáló kérdések, s nem jut idő a gondolkodásra és a válaszok megfogalmazására.

Magas százalékarányú a vita módszere. A közösségi élet alakítása, a demokratikus jogok és kötelességek gyakorlása e módszer keretében biztosíthatók a legjobban. Egyértelműen megfogalmazható, hogy az osztályközösségek több mint fele egyáltalán nem tud vitatkozni. A vita szabályait kevés osztályközösség ismeri. A tanulók nem hallgatják figyelmesen társaik véleményét, s gyakori, hogy a vita veszekedéssé, szemé-

lyeskedő nézeteltéréssé válik. Az ismétlés, a „szószátyárkodás”, az erőszakos nagyhangúság is sokszor előfordul. A vitára általában felkészülnek a gyerekek, a témák is változatosak, érdekesek, de a kifejező beszéd, a világos okfejtés, a szabályok betartása terén már problémák vannak.

Az oktatás, még inkább a „kioktatás” ritka felhasználása indokolt az osztályfőnöki órákon. A fejlettebb gondolkodású, cselekvőképességű gyerekek beszámolóit viszont sokszor szerepelnek az osztályfőnöki órák módszerei között. Az önállóságra nevelést szolgálják az egyes tanulók vagy csoportok által készített beszámolók, s közvetve a közösség formálására is nagy hatással vannak, mert a közvélemény kialakításában az azonos korú társak verbális közlései döntő jelentőségűek. Mivel növekvő tendenciát mutat az osztálykollektívák közös élménye – együttes játék, társadalmilag hasznos munka alkalmai, a színház- és mozilátogatások, sportrendezvényeken való részvétel, osztálykirándulás szervezése stb. – a beszámoló és az ankét módszereinek száma is megnövekszik. Hatásukra a meggyőzés verbálisan és közösségi tapasztalatszerzés formájában jut kifejezésre. Szinte minden iskolában előnyös szemléletváltozás következett be a két módszer alkalmazásában.

A követelmények tényleges megvalósulásának feltétele a gyakorlás, melynek eszközei közül a következőket használják pedagógusaink az osztályfőnöki órákon:

Az összesen alkalmazott módszerekhez viszonyított %

Szoktatás: 1,2	Gyakoroltatás: 1,2	Munka: 2,4	Játék: 3,7	Versenyt: 4,1
----------------	--------------------	------------	------------	---------------

A gyakorlás „eszközrendszerét” az osztályfőnökök 12,6 százalékban veszik igénybe. Valószínű „elegendő” ez a százalékarány, mert a gyakorlásra elsősorban az osztályfőnöki órákon kívüli időszakban: az úttörőfoglalkozásokon a szabad idő tevékenységben (kirándulás, kulturális esemény látogatása, olvasás, sportrendezvényen való részvétel, hobbielfoglaltság, megfigyelés a környezetben és a tömegkommunikációs eszközök igénybevételével stb.) napközi otthonban, ünnepélyen, szakkörökben, tanórákon stb. kerül sor. Örvendetes a játék és a gyerekek számára sok örömet jelentő verseny magas százalékaránya a módszercsoport keretén belül. Az együttes erőfeszítések, az egymásrahatás intenzitása, a jobb teljesítményekre való mozgósítás olyan élményt jelent a tanulók számára, mely a közösségi érzést és cselekvőkészséget erősíti.

Szinte minden általános iskola számba veszi, összegezi a nevelés eredményeit és problémáit, de a mérés technikáját kevésbé ismerik. A neveltség- és tudásszint írásbeli rögzítése jelentős tanári túlterheléssel jár. Divattá vált a mérés, s egyik iskola sem akar „lemaradni” a másik mögött. Ezért belekényszerülnek olyan versengésbe, melyhez nem biztosított az elméleti alap, s amelyből a nevelés gyakorlata is keveset profitál. Előfordul, hogy a „mutató” munkaterv számára készülnek a „mérések”, de a tényeket és adatokat a tantestület nem bontja le konkrét feladatokra, nevelési hatások megszervezésére.

KÖVETKEZTETÉSEK, MEGÁLLAPÍTÁSOK

A vizsgálat megállapításaiból kitűnik, hogy a fejlődés a módszerek terén nem egyforma szinten jelentkezik. A fejlődés mértéke iskolánként, módszerenként más és más. Konkrét adatok, tények bizonyítják, hogy a kényszerítés – és részben a gátlás – eszközei a gyakorlatban háttérbe szorúlnak, s a serkentés száma viszont növekvő fél-

ben van az utóbbi időben. A metakommunikáció motiváló erejével viszont még kevésbé élnek az osztályfőnökök. A korábbi autokrata szemléletből fakadó büntetés – s általában a kényszerítés – részben „átmentődött” a ma gyakorlatába. Az ellenőrzés terén a közösség aktivitására támaszkodás szándéka egyre erőteljesebben érvényesül a gyakorlatban. A tiltás igénybevétele kevésbé mondható sikeresnek, alkalmazásában a „tabu” kerül előtérbe, s e módszer ritkán ötvöződik más metodikai kombinációkkal. Úgy véljük, hogy a példa és a példakép gyakoriságának növelése, az etikai beszélgetés és a vita szakirodalom által javasolt módjainak elsajátítása a pedagógustovábbképzés egyik legfontosabb feladata lehet a közeljövőben. Az osztályfőnökök figyelmét külön fel kell hívni az osztályfőnöki órán kívüli gyakorlás alkalmainak megszervezésére, ellenőrzésére, s az osztályfőnöki órán történő értékelésére.

Nyilvánvaló, hogy az általános iskolai nevelés és oktatás tervének szellemében dolgozó, a módszerre vonatkozó elméleteket tanulmányozó és azt a gyakorlatban adaptáló – a neveltségi helyzetet reálisan ismerő, a feladatokat helyesen megfogalmazó és végrehajtó – tantestületek a fejlődésben élen járnak. Elemzéseik reálisak, gondjaikkal őszintén szembenéznek, s kisebb-nagyobb problémák esetén keresik a célra vezető megoldásokat. Az „előremozgás” feltételei: a magasabb elméleti felkészültség, a minőségi nevelőtevékenységre való törekvés, a tanárok közötti és tanulókkal kialakított együttműködés.

Ovatos becsléssel – az osztályfőnököktől kapott információk alapján – állíthatjuk, hogy a tantestületek közel egyharmad része az autokratikus nevelési stílus híve. Az igazgatók, s a magasabb szintű vezetők sokszor félreismerik a nagyhangú, erőszakos pedagógusokat, s agresszivitásukat aktivitásnak vélik, s így nem tudják felmérni romboló, regresszív hatásukat. Rosszabb eset azonban, ha az iskola első számú vezetője tudatosan az autokrata pedagógusok mellé áll, s azzal érvel, hogy a közösséggé fejlődés kezdeti időszakában a követelés csak autokrata eszközökkel valósulhat meg, s a gyakorlatban nincs tiszta demokratikus vezetési stílus. Ezek a vezetők nem veszik figyelembe azt az evidens tényt, hogy ezért nincs demokratikus stílus, mert nem teremtik meg hozzá a feltételeket, s ebből következik, hogy a progresszivitást képviselő nevelők elszigetelődnek és elkedvetlenednek.

Az általános iskolai igazgatók nagyobb része a tényleges neveltségi helyzetet képes és hajlandó – beszámolóiban, az iskolai munkatervben, a szakfelügyelőknek adott információkban, a felsőbb szerveknek küldött jelentéseikben, a pedagógusok minősítéseiben, a jutalmazás és kitüntetés indoklásában – megfogalmazni és vállalni. Az ő vezetésük alatt a nevelés minden színterén – így az osztályfőnöki órán is – a demokratikus nevelési stílus, a tanulók munkáját előnyösen motiváló légkör, a kollektív szellem, az aktivitás, a jó együttműködés alakul ki a nevelés folyamatában.

A progresszív módszerek alkalmazása lehetővé teszi a közösségi értékek kialakulását. Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének szellemében tevékenykedő osztályfőnökök a tapasztalás, a tudatosítás, a meggyőzés fázisában egyaránt biztosítják az osztályközösségen belüli kommunikációs rendszer célszerű működését. A tanulók közösségi élményei a kollektíva jelen akcióiból, a „mi érzést” kialakító múltbeli élményekből, a jövő terveiből tevődnek össze. A közösségben lefolytatott vita a nyilvánosságigényt, a „tabuk” elkerülését, a közvéleményt alakítja. A tanulók az osztályközösségben – a helyesen alkalmazott módszerek hatására – közelállnak egymáshoz, s azok a „konstruktíven aktív” gyerekek kapnak elismerést társaiktól és az osztályfőnököktől, akik készek az együttműködésre, kapcsolatteremtésre, és akik képesek a kollektívában keletkezett konfliktusok feloldására. A tanulóközösségekben lehetőség nyílik a kiugró teljesítményekre és a kollektíva segítségével az elmaradottak felzárkóztatására. A közösség egyes tagjai egyre önállóbbakká válnak, s folyamatosan és

eredményesen működik a tanulók önkormányzati szerve. A felsorolt értékek kialakításának metodikája az elméletben kidolgozást nyert, a gyakorlatban pedig az osztályfőnöki órák szerepe többek között abban nyilvánul meg, hogy biztosítja az elmélet útmutatásai alapján a közösség tényleges kialakulását.



DR. DARÓCZY SÁNDOR
Budapest

A nevelési folyamat korszerűsítéséért

II.

A *tanulói tevékenységrendszer* kialakítása, értékmegvalósító szerepének vizsgálata minden évben visszatérő feladat volt. A tevékenységeket az egyes tanulócsoportok maguk szervezték, az elemzés azonos szempontok szerint, általában írásos felméréssel, ötfokozatú értékskálán történt. Minden évben 38féle tevékenységgel való azonosulást vizsgáltuk meg. Az azonosulás foka évről évre emelkedett. A *politikai jellegű tevékenységekkel* való azonosulás főleg a harmadik és a negyedik osztályban fejlődött, az utóbbi évben ugrásszerűen. E tevékenységeket 51–80 százalékuk szívesen csinálja, 34–36 százalékuk azért, mert belátja, hogy szükséges, s csak 5–10 százalékuk hivatkozik az érdekre. Az egyes tevékenységek 4,3–4,5-es értékelést kaptak a negyedik évben, s volt amelyiknek értékelése 0,80-ot emelkedett egy év alatt (beszélgetés, vita politikai kérdésekről). A *tanulási tevékenységek* sora ugyancsak minden korábbinál magasabban értékelt a negyedik osztályban, sőt már némi beszűkítő hatása is érezhető. A *fizikai munkák* fajtái mind a négy kísérleti évben magas értékelést kaptak, a tanulók kétharmada szívesen végzi. Az egész kísérleti időszakban a *kulturális tevékenységek* kapták a legmagasabb értékelést (a negyedik osztályban 4,71), pedig tizenegyféle tevékenységről volt szó. Sajnos, a *testkultúrával* kapcsolatos tevékenységek mind a négy év során a legalacsonyabban értékelték voltak, s ebben – a kísérleti szituáció ellenére sem – jutottunk előrébb. Úgy tűnik, ebben az életkorban már nem lehet kezdeni a testkultúra megszerettetését. Ettől eltekintve tanulóink tevékenységrendszere egyre átfogóbb, egyre színvonalasabb lett, s azzal a fiatalok – a testneveléssel kapcsolatosak kivételével – jól azonosultak.

3.3. Az ember társadalmisága leginkább társas kapcsolataiban, interakcióiban és interszónális viszonyaiban nyilvánul meg. Viszonyainak, kapcsolatainak zöme emberre irányuló kapcsolat, mely tevékenysége révén fejeződik ki, s eme kapcsolataiban, tevékenységében nyilvánul meg és fejlődik értékrendje. Az emberi kapcsolatok tehát mindig érték kifejezők és általában értéképítők. Ez utóbbi vonatkozásuk a nevelési folyamat integráns része. Ebből következően kísérleti munkánkban a tanulók *szociális kapcsolatainak* elemzése és fejlesztése mindig központban állt.

Tanulóinkat bonyolult hatásrendszer alakítja, melynek egy része céltudatosan irányítható pedagógiai tényezőkből áll, míg másik része pedagógiailag alig, vagy nem irányítható spontán hatást jelent. A nevelés – szociológiai értelemben – személyek, tárgyak, tevékenységek és információk koordinálását jelenti. A tanulókra hatást gyakorló tényezők információs értékének ismerete nélkül elképzelhetetlen e tényezők koordinálása, pozitív hatásaik felerősítése, negatív hatásaik közömbösítése. Kísérleteink során a *nevelési tényezők* minél szélesebb körének irányítására, tevékenységük

integrálására törekedtünk, s évről évre elemeztük – a tanulók szubjektív véleményén keresztül – információs értékük hatásfokát is. Általában 12 nevelőtényező hatását vizsgáltuk nyolc – általunk értéktartalma alapján fontosnak tartott – vonatkozásban. A *világnézeti információs hatékonyság* tekintetében – fontossági sorrendben – a tanárok, a szülők, a KISZ, a televízió, a rádió és a napilapok kapták a legmagasabb értékelést, s a legalacsonyabbat a többi felnőtt, az iskolatársak és a barátok. A *politikai hatás* tekintetében a televízió, a rádió, a folyóiratok, a tanárok, napilapok, a KISZ járnak az élen, a szülők itt csak 8. helyen vannak, a legalacsonyabban értékelték ugyanazok, mint előbb. Az *erkölcsi hatékonyság* vonatkozásában a szülők az élen járnak (4,45-ös értékkel az ötös értékskálán), őket a tanárok, a barátok, a rádió, a könyv, a televízió és a KISZ követi, utolsó helyen a mozi, a napilapok és a más iskolatársak állnak. A *tudományos információk* tekintetében a tanárok, a rádió, a televízió, a napilapok, a könyvek, a folyóiratok a leghatékonyabbak, s az utolsók megint a többi felnőtt, a többi iskolatárs és a barátok. Az *életcél* tekintetében adott válasz komplexen tükrözi a tanulók információs forrás megítélését a legfontosabb kérdésben. Legnagyobb információs hatékonyságúak a szülők, a tanárok, a barátok, a könyvek, a KISZ és a televízió, legkisebb intenzitásúak a mozi, a többi felnőtt, a folyóiratok és a rádió. Még az *illem vonatkozásában* is – ugyan alacsony szinten – a szülők és a tanárok információs hatékonyságát ítélik a legtöbbször a tanulók. Az összes vonatkozás tekintetében a nevelési tényezők hatásfoka – sorrendben – a következő: szülő, tanárok, televízió, rádió, könyvek, folyóiratok, napilapok, barátok, KISZ, iskolatársak, más felnőttek, mozi. A vizsgálatok minden évben – általában – magasabb értékeket adtak, s a kapott adatok konkrét feladatokat jeleztek számunkra a nevelés folyamatában.

A polgári szociológia a kiscsoportot (család, baráti kör stb.) az ember fejlődésében döntőnek tartja. Kísérleti kutatómunkánk ezt egyértelműen nem támasztotta alá, ami a fenti adatokból is kitűnik. A *barátság*nak ettől függetlenül nagy jelentőséget tulajdonítottunk a nevelés folyamatában, s hatásrendszerének értéktartalmát évente külön is megvizsgáltuk. A tanulók az utolsó évben a barát alábbi jegyeit tartották fontosnak (rangsorban: 85–14 százalékbán): segít, bajban is kitart, megértő, bírál is, őszinte, áldozatokra is képes, mindig jól akar, becsületes, udvarias, hasonló érdeklődésű. Az igazi barátság eme jegyeit fokozatosan egyre magasabban értékelték a tanulók. A bírálát mint vonás az elsőől a harmadik osztályig lassan, majd a negyedik osztályban ugrásszerűen magasabb értékelést kapott. A legnagyobb fejlődés általában minden vonatkozás tekintetében a két utolsó osztályban következett be. Ekkor bontakozott ki e fontos emberi kapcsolat társadalmi elvárásoknak megfelelő értéktartalma.

A szociális kapcsolatoknak jelentős mutatója az *ifjúsági vezető*ekkel szembeni elvárások értéktartalma. Valamennyi kísérleti közösségünkben évenként elemeztük az ifjúsági vezetőikkel szembeni követelmények alakulását. Az igények általában praktikus értékeket tartalmaztak, s később jelentek meg olyanok, mint a műveltség, a sokoldalúság, a marxista világnézet, a szilárd politikai meggyőződés. A negyedik kísérleti évben (csökkenő rangsorban 45–4 százalékgig) a következő elvárások fogalmazódtak meg: szervező készség, határozottság, közösségi gondolkodás, aktív tevékenység, felelősségtudat, műveltség, sokoldalúság, segítőkészség, becsületeség, gyors helyzetfelismerő készség, igazságosság, emberség, marxista világnézet, szilárd politikai meggyőződés. A tervszerű nevelőmunka és a demokratizmus eredményeként a tanulók elégedettek ifjúsági vezetőikkel, bár velük kapcsolatban az igényességük évről évre nő. A közös cél, a közös munka, a közös értékrend, a fölé-alárendeltség összeforrasztja a fiatalokat, közösséggé integrálja őket, akik így „alanyai és egyben tárgyai is” a nevelés folyamatának. Kísérleteink meggyőzően bizonyítják, hogy vannak, élnek alkotó ifjúsági

közösségek, s az ilyen közösségek céltudatos, tervszerű pedagógiai munkával kialakíthatók.

Kísérleteink során gondot fordítottunk arra, hogy *közösségeink önmagukkal szembeni igénye, értékrendje* egyre magasabb szintűvé váljék. Az elviség, az egyetértés azonban elsősorban praktikus kérdésekre korlátozódik, s a közösség szintjén – auto-sztereotípként – ideológikus jellegű értékek csak közvetve jelentkeznek. A jó közösség vonásait a negyedik osztályban (a vonások említésének csökkenő aránya szerint: 66–8 százalékgig) így összegezték: összetartás, egymás kölcsönös segítése, vidámság, bátor vélemény-nyilvánítás, jó közösségi munka, vállalkozó szellem, szorgalom, jó tanulás, jó eredmény, jószívűség, jó osztálytársi kapcsolat, tudatos készülés az életpályára, becsületes munkavégzés.

A közös, tevékeny munka révén a kísérleti közösségek szinte minden tanulójának volt valami konkrét, folyamatosan végzett, hasznos közösségi megbízatása, feladata. A hivatalos (formális) közösség tehát már a második osztályra strukturált lett. Természetesen kialakultak a nem hivatalos (informális) szerkezeti elemek is. A közösség irányításának tudatossága, hatékonysága érdekében évenként legalább egy alkalommal szociogram módszerrel ezt is megvizsgáltuk. Az első osztályos halmazokból már a második osztályban több központú képződmények, majd a felsőbb osztályokban – kivétel nélkül – tömbszerkezetű képződmények lettek, melyekben a hivatalos és a spontán szerkezet lényegében átfedte egymást. A közösségek kohéziója egyre erősödött, a peremhelyzetűek lassan beépültek, sőt a felsőbb osztályos korban érkező idegent is beépítették. Sok haszonnal járt a központi helyzetűek (sztárok), a jó tanulók, a gyengék és az elutasítottak struktúrában elfoglalt helyének elemzése is. E vizsgálatok is bizonyították, hogy tervszerű pedagógiai munkával kialakíthatók és fejleszthetők a diákközösségek.

Az egyik legnehezebb feladat volt arra megtanítani a kísérletben résztvevő pedagógusokat, hogy rendszeresen megfigyeljék, majd elemezzék a nevelési folyamatban előálló *nevelési helyzeteket* (szituációkat), s hogy erre épülően – céljaiknak megfelelően – teremtsenek új és új helyzeteket az egyes tanulók és a közösségek formálása, nem utolsósorban az értéktartalom kibontakoztatása érdekében.

4. A kutatás módszertani eredményei

A kutatás jellege folyamatkövető, feltételvariálós pedagógiai kísérlet volt annak feltárására, hogy a nevelési folyamatban miféle tevékenységek milyen rendszerben eredményezik a kívánt közösségi és személyi magatartásokat, értéknylvántartásokat. A kísérleti munkában alkalmaztuk a pedagógiai, szociológiai, pszichológiai kutatás mennyiségi és minőségi elemzést szolgáló módszereinek többségét. Kiemelt szerepet kapott a kísérleti csoportok tényleges nevelési folyamatának irányítása, annak rendszeres megfigyelése és elemzése. A kutatás legfőbb tartalmi-módszertani eredménye: *a nevelési folyamat, benne az értékszocializáció viszonylag konstansabb és variábilisabb összetevői rendszerbe foglalhatók, a gyakorlat számára modellálhatók*, s ez az egész nevelést eredményesebbé teheti. A folyamatmodell csomópontjai a tudatformálás, a tevékenységformálás és a szociális kapcsolatok fejlesztése köré rendezhetők.

5. Összegezés, következtetések

5.1. *A nevelési folyamat hatékonysága, benne az értékorientáció szintje* a pedagógiai gyakorlatban alacsony. Megítélésében az oktatási eredmények és a rendezvények dominálnak. A folyamat irányítását nagyfokú – bár jószándékú – empirizmus és spontaneitás jellemzi.

5.2. *A pedagógusok tudatossága* az oktatási kérdésekben megfelelő szintű, de sok esetben a nevelést is az oktatáson belüli kérdésként kezelik, tehát bizonyos vonatkozásokban hat még a herbartianizmus. A nevelési kérdéseket néhány általános tézissel vélik letudottnak. Kísérletünk nyomán sem sikerült a tervezett fokú eredményt elérni. *A nevelési folyamat a pedagógusok tudatosságának fokozásával konkrétabbá és hatékonyabbá tehető.* A kísérlet megindulásakor a pedagógusok tudatosságát – a kiválasztás folytán is – magasabbnak tételeztük. Később derült ki, hogy a folyamat közben is jelentős – és nem elég – energiát kívánt e tudatosítás. Bizonyítottunk látjuk, hogy a pedagógusok alaposabb, a társtudományokat is felölelő képzése, továbbképzése a hatékonyság alapja.

5.3. *A tanulói tudatosság szintjével* kapcsolatos vizsgálatok egyértelműen bizonyították, hogy a csak spontán módon folyó világnézeti, politikai és etikai nevelés tudatosabbá tétele jelentős mértékben fokozza a nevelés hatékonyságát. Több éves tudatosító munkával – főleg az etika terén – a kísérletbe bevont tanulók személyes értékrendszerét bővítettük, a vezető társadalmi értékek köré integráltuk, mindezzel megteremtettük a napi események, saját magatartásuk társadalmi, morális megítélésének viszonyítási alapjait. A négy éven át folytatott vizsgálat mindezek eredményeként megközelítette a feltételezett eredményeket, a tanulók a történeteket jó biztonsággal helyezték el értékviszonyaik rendszerében, s mindez tevékenységükre fejlesztően hatott.

5.4. A kísérleteket megindító vizsgálatok feltárták, hogy a tanulóknak csak a tanulással kapcsolatos *tevékenységei* szervezettek, azon túl nagyfokú az esetlegesség, a spontaneitás, egyes személyiségek beszűkülése. Négy év alatt sikerült elérnünk, hogy – a fenti tudatosító munkával párhuzamosan – valamennyi kísérleti közösségünk minden tanulója sokoldalú tevékenységet végzett, s az egyes tevékenységcsoportok motivációs szintje emelkedett. Abban a kísérleti évben, melyben főleg erre koncentráltunk, jelentős eredményeket értünk el.

5.5. *A társaskapcsolatokat* az előzőekkel összefüggésben fejlesztettük. Arra koncentráltunk, hogy sokoldalú tevékenységrendszerben e kapcsolatok valamennyi érték-tartomány erősítését szolgálják, a személyiség egészét fejlesszék. Mindehhez a közösségek hivatalos és spontán szerkezetének rendszeres elemzésére és fejlesztésére volt szükség. A kísérleti közösségek vezetői fokozatosan megtanulták, hogy *a nevelési folyamat céltudatosan szervezett követelmény-, feladat-, tevékenység- és tanulói viszonyrendszer.*

A kutatómunka konkrétan feltárta a tanulói tudat – elsősorban nevelési, ideológikus vonatkozású – tartalmát, annak alakulását, az ezt szolgáló tevékenységrendszert, vele párhuzamosan a közben kialakuló szociális kapcsolatokat, közösségi szerkezetet. A feltárt kép alkalmas arra, hogy további részletes elemzése révén a középiskolás korúak nevelési folyamatának hipotetikus – s az eddigieknél konkrétabb, tehát hatékonyabb – modelljét megfogalmazzuk és az intézmények gyakorlatában kipróbáljuk.

6. *A kutatás továbbfolytatásának iránya*

6.1. *A kutatás tárgya: A nevelési folyamat irányítása az osztályközösségben, különös tekintettel a nevelőtényezők értéktudatosító munkájára.*

6.2. *A kutatás az osztályfőnök (kollégiumi nevelőtanár) irányító munkáját kívánja – a korábbi vizsgálatokra épülően – elemezni, segíteni. A gyakorlati kísérleti-kutató munka célja, hogy a nevelési folyamat modelljét, modellvariánsait kidolgozza, s ezzel a különböző iskola-, intézménytípusokban dolgozó pedagógusok munkáját hatékonyabbá tegye. A folyamat irányítása a pedagógus részéről természetesen feltételezi az*

előzmények feltárását, a helyzetismeretet, a különböző intézménytípusok céljának, feladatainak ismeretét, ezek pedagógiai feladatokká transzponálását, a nevelésben résztvevő pedagógiai és nem pedagógiai hatások lehetséges koordinálását, integrálását, optimális tevékenységrendszer kialakítását, ezen keresztül személyes kapcsolatok, közösségi kapcsolatrendszer formálását, s mindezek eredményeként a közösség és a személyiség értékrendszerének kialakítását. A kutatás tehát *gyakorlat közben*, a komplex nevelési folyamat egyre tudatosabbá formálására törekszik, hogy ezáltal hatékonyságát fokozza.

6.3. A nevelési folyamat sok lehetséges csomópontja közül a *kutatás kiemelten kíván foglalkozni a) az értéktudatosítás folyamatával*, a személyes értékattitűdők és értékhierarchiák kialakulásával; *b) a nevelési tényezők személyiségbefolyásoló hatásának intenzitásával*, ezek értéktartalmával, értékátvivő szerepével; *c) a tanulói tevékenységrendszer egész napot átfogó optimális szerkezetének kialakulásával és d) a személyes kapcsolatok, a szociabilitás kialakulásával*, a közösség formális és informális szerkezetének megteremtésével és formálásával.

Az osztálykeretű kísérleti munkát indokolja, hogy az osztály a tanulóhoz legközelebb álló, reá a legközvetlenebb folyamatos hatást gyakorló közösségi szervezet, amelynek pedagógiai irányítója az osztályfőnök. E kutatás az iskolai pedagógiai központ szerepét adottnak veszi.

Kiemelkedő szerepet szán a kutatás az *értéktudatosításnak* (mind a pedagógusok, mind a tanulók vonatkozásában), mely egyrészt tükrözi a nevelési folyamat eredményességét, másrészt referenciabázisul szolgál a továbbiak megítéléséhez. E tudatosítás intencionálja az egész szocialista értékrendszer interiorizálását, fontos szerepet szánva a világnézeti és az erkölcsi értékeknek.

A kutatás a *nevelési tényezők* vizsgálata közben a nem pedagógiai jellegű tényezők befolyásoló szerepét is elemzi a tanulói véleményekre épülően, miután ezek sok esetben döntőbbek a szervezett pedagógiai tényezőknél. A nevelési folyamat leggyakrabban előforduló buktatója, hogy a pedagógus csak a szervezett, pedagógiai tényezőkben gondolkodik.

A *tevékenységrendszert* ugyancsak átfogóan kívánja elemezni a kutatás, kitérve az iskolán kívüli tevékenységekre, a fizikai munkavégzésre csakúgy, mint az egészséges élet tevékenységeire. A leszűkített vizsgálat elmélyültebb és könnyebb munkát jelentene, de egyúttal leszűkítené az objektív valóságot is.

A *szociabilitás* fejlesztése a nevelés egyik legfontosabb feladata. Ennek optimális hivatalos szerkezetét és a vele párhuzamos spontán szerkezetét is vizsgálni szükséges. A kutatás mindkét esetben különös figyelmet fordít a személyes kapcsolatok érték-megvalósító jellegére.

6.4. A kutatás *jellege, módszere* folyamatkövető, feltételvariálós pedagógiai kísérlet. A kutatást célszerű lenne valamennyi középfokú iskolatípusra kiterjeszteni, típusonként egy kísérleti és egy kontroll osztály bevonásával.

6.5. A *további kísérleti jellegű kutatás eredményeként* remélhetőleg: – Feltárul, hogy a nevelési folyamat irányításához a pedagógusok miféle felkészítése szükséges. Feltehetően ennek elméleti-gyakorlati rendszere is általánosítható lesz. – Kialakul a különböző iskolatípusba járó tanulók értéktudatosítási rendszere, körvonalazódik ennek tartalma, metodikája, szervezési módja. – Konkrétabbá válik a középfokú intézmények tanulóinak tevékenykedtetése, körvonalazódik az egyes iskolatípusok lehetséges tevékenységrendszere, előrébb jut a valóságos személyiségfejlesztés, az individualizáció. – A kísérlet új impulzust adhat a közösségi nevelés fellendülésének,

miután a közösségi kapcsolatok tervszerű fejlesztését tűzi ki célul. – A kutatás a fenti eredményekkel alapvetően segíthetné az új nevelési-oktatási dokumentumokban foglalt intenciók hatékonyabb megvalósulását, hozzájárulhatna a nevelési folyamat vezetésének, irányításának korszerűbbé tételéhez.



DR. ZUKOVITS IMRE
Pécs

A fizikai és a műszaki-technikai ismeretek szintetizálása az oktatási folyamatban

A technika forradalmi változása, a fejlődés ütemének évszázadunkban bekövetkezett meggyorsulása következtében a tudományok erősen differenciálódtak. Ezért napjainkban nélkülözhetetlen oktatási feladat a tanítási anyag szintézisbe hozása, az egyes tantárgyak közötti összefüggések feltárása, az ismeretek rendszerezése.

Közvetlen iskolai tapasztalataink egyértelműen bizonyítják, hogy a tanulók csak azt fogják fel és őrzik meg tartósan, amit rendszerbe, összefüggő egészbe illesztettek bele. Vagyis, a különböző tantervi anyagoknak szintézisbe, tartós kapcsolatokba kell jutniuk egymással.

A tárgyi-tartalmi kapcsolásokat, az összefüggéseket, a szintézist tanítványaink szinte önkénytelen módon maguk is keresik az oktatás folyamatában. Ezeket a spon-tán tevékenységeket a pedagógusoknak változatos módszerek, formák alkalmazásával és tervszerűen úgy kell továbbfejleszténiük, hogy a tanulók tudatában az egyes tantárgyakban tanultak ne különüljenek el egymástól.

Az ismeretek szintézisbe hozásának lehetőségeit, korszerű módjait egyre több pedagógus keresi, kutatja. Ennek nyomán az alkalmazott eljárások fokozatosan csiszolódnak, tökéletesednek.

Az ismeretek szintézisbe hozásának lehetőségeit mi is évek óta keressük, kutatjuk. Ilyen irányú vizsgálataink alapján szeretnénk gondolatébresztésül, illetve tapasztalatcsereként bemutatni, hogy a szintézis megvalósítása érdekében hogyan használták fel a fizikában már tanultakat az egyik gyakorlati foglalkozási anyag feldolgozásakor.

Tantervi vonatkozások

A 7. osztályos fizika tantervi anyaga az elektromossággal kapcsolatos baleset-megelőzési ismeretek. A 8. osztályosok foglalkoznak az elektromos áram vegyi és élettani hatásaival.

Az ipari gyakorlati foglalkozások, illetve a technika tantárgy 8. osztályos tantervi követelményei közé tartoznak az elektromos szerelések és az elektromos készülékek használatának balesetmegelőzési és -elhárítási szabályai.

A fizika és a gyakorlati foglalkozás – technika – keretében külön-külön feldolgozott érintésvédelmi anyag tárgyi-tartalmi szintézise érdekében a 8. osztályos elektromos szerelések c. témakör befejezéseként, érdekes metodikai megoldást alkalmazva, a továbbiakban részletezett módon került sor a baleset-megelőzési szabályok és a kapcsolódó fizikai ismeretek rendszerezésére, illetve ellenőrzésére és értékelésére a gyakorlati foglalkozás keretében.

Az érdeklődés kibontakoztatása és a változatos tanulói tevékenység megvalósítása érdekében szervezeti formaként a versengés, a vetélkedő került alkalmazásra.

A témakör ismertetése

Az elektromos áram élettani hatásai

Közlés

Az élet minden területén – az iparban, a mezőgazdaságban, a háztartásokban stb. – általánosan elterjedtek az elektromos gépek, berendezések, eszközök. Ezek használata közben sokszor kerülhetünk olyan helyzetbe, hogy véletlenül vagy tudatosan megérintjük a feszültség alatt álló elektromos készülékeket.

Ha a zseblámpa elem sarkait fogjuk meg, azt meg sem érezzük, de életveszélyes áramütést kaphatunk már akkor is, ha szakszerűtlenül szerelt asztali lámpánk égőjét cseréljük ki. Sok súlyos balesetet, szerencsétlenséget okozott már a hálózati áram, nem is említve a nagyfeszültségű vezetékeket, készülékeket.

A villamos áramütés emberre gyakorolt hatását széles körű kutatómunkával igyekeznek megállapítani. Az eddigi vizsgálatok azt mutatják, hogy a villamos áramütés hatása egyénenként is különböző lehet. Helytelen tehát az a vélemény, hogy a veszélyesség csupán néhány tényező – feszültség, áramerősség, ellenállás – függvénye.

Testünk ellenállása és az áramforrás feszültsége határozza meg, hogy mekkora áram folyik át rajtunk.

Az emberi szervezetre elsősorban nem a feszültség, hanem a feszültségkülönbség hatására az emberi testen átfolyó áramerősség mértéke veszélyes.

A statisztikai vizsgálatok szerint, átlagos körülmények között az emberek 99,5 százalékára

veszélyes a 0,02 A = 20 milliampereken felüli áram,

halálos lehet a 0,1 A = 100 milliampernél erősebb áram.

Az áramütés elleni egyetlen, biztos hatású védekezési módszer, a villamos készülékek, berendezések előírás és rendeltetés szerinti használata, valamint a körültekintő elővigyázatosság!

1.sz. kérdés

Száraz kézzel megfogtunk egy 4,5 V-os zseblámpaelem két pólusát. Az áramjelző műszer 0,1 milliampere erősségű áramot mutatott. Mennyi a testünk ellenállása egyik kezünk száraz ujjától másik kezünk szintén száraz ujjáig?

$$U = 4,5 \text{ V}$$

$$I = 0,001 \text{ A}$$

$$R = x \text{ (}\Omega\text{)}$$

$$R = \frac{U}{I}$$

$$R = \frac{4,5 \text{ V}}{0,001 \text{ A}} = 45000 \text{ }\Omega$$

Tehát ebben az esetben testünk ellenállása 45 000 ohm.

Eredmény: 1 pont.

2. sz. kérdés

Mekkora áram balad át a testünkön, ha két^o kezünk száraz ujjával hozzáérünk a 220 V-os hálózati vezetékekhez?

A testünk ellenállását 50 000 ohm nagyságúnak tételezzük fel.

Megoldás:

$$U = 220 \text{ V}$$

$$R = 50\,000 \text{ ohm}$$

$$I = x \text{ (A)}$$

$$I = \frac{U}{R} = \frac{220 \text{ V}}{50\,000 \text{ }\Omega} = 0,0044 \text{ A} = \text{az áramerősség} = 4,4 \text{ milliampere}$$

Ez még nem veszélyes. Egy kis bizsergést vagy rázást érzünk.

Eredmény: 2 pont.

3. sz. kérdés

Fogjuk meg nedves kézzel a 4,5 V-os zseblep sarkait. Az árammérő 0,001 A erősségű áramot mutatott. Mekkora ebben az esetben testünk ellenállása?

Megoldás:

$$\begin{aligned} U &= 4,5 \text{ V} \\ I &= 0,001 \text{ A} \\ R &= x (\Omega) \end{aligned} \quad R = \frac{U}{I} = \frac{4,5 \text{ V}}{0,001 \text{ A}} = 4500 \text{ ohm}$$

Ebben az esetben testünk ellenállása csak 4500 ohm, kerekítve: 5000 ohm.
Eredmény: 1 pont.

4. sz. kérdés

Mekkora az áramerősség akkor, ha nedves kézzel érintjük meg a 220 V-os bálót?

Megoldás:

$$\begin{aligned} U &= 220 \text{ V} \\ R &= 5000 \text{ ohm} \\ I &= x (\text{A}) \end{aligned} \quad I = \frac{U}{R} = \frac{220 \text{ V}}{5000 \Omega} = 0,044 \text{ A}$$

Az áramerősség ebben az esetben 44 mA, amely jóval meghaladja a veszélyes áramerősség fokát a 20 mA-t.

Az egészséges szervezet ezt az áramerősséget néhány másodpercig minden baj nélkül elviseli, bár az áram be- és kilépési helyén a bőrfelület kissé megperzselődbet.

Eredmény: 3 pont.

5. sz. kérdés

Nedves tenyértől, nedves tenyérig a test ellenállása mindössze 1000–2000 ohm.

Mennyi az áramerősség, ha nedves tenyérrel markolnánk meg a 220 V-os vezetékét?

Mi történné ebben az esetben?

Megoldás:

$$\begin{aligned} U &= 220 \text{ V} \\ R &= 1000 \text{ ohm} \\ I &= x (\text{A}) \end{aligned} \quad I = \frac{U}{R} = \frac{220 \text{ V}}{1000 \Omega} = 0,2 \text{ A}$$

Az áramerősség 200 mA, ez jóval nagyobb mint a halálos balesetet okozható 100 mA-es érték.

Eredmény: 3 pont.

6. sz. kérdés

Miért van az elektromos kapcsoló a fürdőszobán kívül?

Megoldás:

A vízbe merülő, illetve a nedves test ellenállása jelentősen kisebb lehet az 1000 ohm-nál is. Az esetleges áramforráshoz való érintkezés – hibás vagy törött kapcsoló megfogása stb. – halálos áramütést okozna. Ezért szerelik a kapcsolókat a fürdőszobákon kívülre, hogy szándékosan se lehessen elérni a kapcsolót annak, aki pl. a fürdőkádban van.

Eredmény: 2 pont.

7. sz. kérdés

A vízvezeték- és a gázvezeték-szerelők milyen keresőlámpával dolgoznak? Miért?

Megoldás:

A víz- és gázvezeték-szerelők hálózatról táplált keresőlámpát nem használhatnak. Ugyanis ha egyik kezükben a hálózati csatlakozású keresőlámpát tartanák, a másik kezükkel pedig hozzáérintnék a földelt csővezetékhez – szigetelési vagy más hiba esetén – könnyen *halálos áramütést* kaphatnánk. Tehát vízvezeték vagy gázvezeték javításakor sohasem szabad hálózatról táplált keresőlámpával dolgozni.

A szerelők ezért vagy akkumulátoros vagy ún. szárazselembes lámpákat használnak.

Eredmény: 2 pont.

8. sz. kérdés

Miért 220 V-os a hálózati áram?

Megoldás:

Az emberi test ellenállása egészséges körülmények között olyan nagy, hogy a 220 V-os feszültségű áramforrások megérintése esetén halálos áramütést nem kaphatunk. Ezen kívül az ilyen feszültség már lehetővé teszi az elektromos energia gazdaságos helyi szétosztását.

Eredmény: 2 pont.

9. sz. kérdés

Életveszélyes lehet-e, ha a 12 V-os akkumulátortelep sarkait nedves kézzel megfogjuk? Mi történne 60 V-os telep esetében?

Megoldás:

$$\begin{aligned} \text{a) } U &= 12 \text{ V} \\ R &= 1000 \text{ ohm} \\ I &= x \text{ (A)} \end{aligned} \quad I = \frac{U}{R} = \frac{12 \text{ V}}{1000 \Omega} = 0,012 \text{ A}$$

Az áramerősség 12 mA, ez még nem veszélyes.

$$\begin{aligned} \text{b) } U &= 60 \text{ V} \\ R &= 1000 \text{ ohm} \\ I &= x \text{ (A)} \end{aligned} \quad I = \frac{U}{R} = \frac{60 \text{ V}}{1000 \Omega} = 0,060 \text{ A}$$

A 60 V-os akkumulátortelep sarkainak nedves kézzel való megfogása esetén az áramerősség már 60 mA lenne, ezért veszélyes áramütést kaphatnánk.

Eredmény: 3 pont.

10. sz. kérdés

A gyermekek részére forgalomba hozható elektromos játékok feszültsége nem lehet több mint 24 V. Miért?

Megoldás:

A 6 milliampere erősségű áram kellemetlen érzést okoz. A 15 milliampere áram már fájdalmas, és a vezetőt nem tudjuk elengedni. A 20 milliampere áram pedig már veszélyes lehet. A gyermekek sokkal érzékenyebbek az elektromos áramra, mint a felnőttek. Bőrük finomabb, így kisebb a testük ellenállása. Ezért nem szabad 24 V-nál magasabb feszültségen működő gyermekjátékot forgalomba hozni.

Az állatok számára a 20–30 V is életveszélyt jelent. Kedvezőtlen körülmények között a 42 V-os kisfeszültség is balesetet okozhat. A 65 V-on felüli feszültség már veszélyes lehet adott körülmények között az egészséges felnőttek számára is.

Ne feledkezzünk el arról, hogy a hálózati vezetékhez vagy a hálózatra kapcsolt készülékekhez nedves kézzel nem szabad hozzányúlni. Óvakodjunk attól, hogy két kézzel érintsük meg a vezetéket, vagy egyik kezünkkel a hálózatra kapcsolt eszközt, másik kezünkkel pedig a fűtőttestet, vízvezetékét, illetve bármilyen földelt tárgyat. Áramütés esetében ilyen esetben a legveszélyesebb testrészeinken, agyunkon, szívünkön haladna át az áram.

Eredmény: 3 pont.

11. sz. kérdés

Miért fokozódik az elektromos áram veszélyessége, ha útjába a szív vagy az agy kerül?

Megoldás:

Az elektromos áram hatására a szív idegműködése megbénulhat, ezért megállhat a szívverés. Az áramütés következtében az agyban pedig az életre fontos idegközpontok működése bénulhat meg.

Eredmény: 2 pont.

12. sz. kérdés

Azokon a testfelületeken, ahol az elektromos áram belép, illetve kilép az emberi szervezetből – veszélytelen áramerősség esetén is – melegezés érzékelhető. Miért?

Megoldás:

A bőr szarurétegének nagy az ellenállása, ezért a hőfejlődés ezeken az átmeneti helyeken a legnagyobb...

Amennyiben a feszültség átúti a bőr szaruhártyáját – ez 20–50 V-on szokott bekövetkezni –, akkor a lecsökkent ellenállás következtében az áramerősség a többszörösére emelkedik.

A hőhatás növekszik és a keletkezett hő egyenletesen oszlik el az áram útja mentén...

Halálos erősségű, sok amperes áram igen súlyos égési sebeket okozhat.

Eredmény: 2 pont.

13. sz. kérdés

Mi az oka annak, hogy már a gyenge váltakozó áram vagy az egyenáram megindulásakor is testünkben bizsergést érzünk?

Megoldás:

Az elektromos áram vegyi hatása következtében testünkben a változások sora indul meg. Szövetnedveink vezetik az elektromosságot, tehát elektrolitek.

A sejtnedvben oldott sók, savak ionjai az elektromos feszültség hatására azonnal vándorolni kezdenek. Megváltozik a nedvek koncentrációja, összetétele, esetleg új vegyi anyagok is keletkeznek. Ezek lehetnek hasznosak is – például gyógyászati kezeléseknél – de lehetnek igen károsak is. Nagyobb áramerősség esetében a sejtnedvek változása olyan mértékű is lehet, ami már halált okoz.

Eredmény: 3 pont.

14. sz. kérdés

Miért veszélyesebb a váltakozó áram, mint az egyenáram?

Megoldás:

Az egyenáram be- és kikapcsolásakor végtagjaink összerándulnak. Pl. Galvani békacomb kísérlete.

Ez a rángatózás folytonos lesz, ha szaggatott áramot vagy váltakozó áramot vezetünk át a testen. *Ezért veszélyesebb a váltakozó áram.*

Az elektromos áram hatására bizonyos idegek meg is bénulhatnak. Életfontosságú központok – pl. a légzést, szív működést szabályozó központok – bénulása halált okozhat.

Előfordul, hogy az áramütés a szív működést nem bántja, csak a légzést. Ezért, ha valaki áramütés vagy villámcsapás miatt eszméletét veszti és nem lélegzik, azonnal mesterséges lélegzést kell alkalmazni, és ezt huzamosabb időn – esetleg órákon keresztül – folytatni kell.

Eredmény: 3 pont.

15. sz. kérdés

A leszakadt nagyfeszültségű vezetéktől távolabb kaphatunk-e áramütést?

Megoldás:

A nagyfeszültségű leszakadt vezeték és a talaj érintkezési pontján nem lesz „nulla” a feszültség. A feszültség a talajon távolabb, fokozatosan csökken nullára. A leszakadt távvezetékhez

közeledő ember talpai között ezért feszültségkülönbség lesz. Ez olyan nagy is lehet hogy veszélyes áramot indít a testen át.

Hasonló jelenséget tapasztalhatunk például a villanyhegesztők közelében is, amikor minden lépéskor egy-egy áramütést érzünk.

Ezek alapján: a nagyfeszültségű vezetékeknek nemcsak az érintése, hanem még a felénk való közeledés is életveszélyes lehet.

Eredmény: 3 pont.

16. sz. kérdés

A feszültségek nagyságuk szerint hogyan csoportosíthatók?

Megoldás:

0–42 V-ig törpefeszültség,

42–250 V-ig kisfeszültség,

250 V felett nagyfeszültség.

A nagyfeszültségű berendezéseknél figyelmeztető táblákat kell elhelyezni!

Eredmény: 2 pont.

17. sz. kérdés

Mekkora feszültségű a

- Volta-elem; – generátor;
- Leclanché-elem; – miskolci villamosított vasút felső vezetéke;
- ólomakkumulátor; – országos távvezeték.
- hálózati világítás;

A felsorolt áramforrások közül melyik a:

törpefeszültségű;

kisfeszültségű;

nagyfeszültségű?

A válaszokat feladatlapon adjuk meg!

Megoldás:

Feladatlap:	A tanuló neve:	
Az áramforrás neve:	Feszültsége:	Csoport:
Volta-elem	1 V	törpefeszültségű
Leclanché-elem	1,5 V	törpefeszültségű
Ólomakkumulátor	2 V	törpefeszültségű
Hálózati világítás	220 V	kisfeszültségű
Generátorok	10 kV	nagyfeszültségű
Miskolci villamosított vasút felső távvezetéke	25 kV	nagyfeszültségű
Országos távvezeték	120–400 kV	nagyfeszültségű

Eredmény: helyes adatonként, illetve csoportosítás után 0,5–0,5 pont.

18. sz. kérdés

Mekkora feszültség szükséges a:

bázi villanycsengőbőz;

vasúti kocsí világításához;

villamos motorhoz;

neon reklámcsővekhez;
röntgencső működéséhez;
atomkutatásboz.

– Feladatlapon válaszoljunk!

Megoldás:

Feladatlap:	A tanuló neve:
Az elektromos fogyasztó megnevezése:	A működéshez szükséges feszültség:
Házi villanycsengő	3–8 V
Vasúti kocsi világítása	25 V
Villamos motor	380 V
Neon reklámcsővek	5000 V
Röntgencső	50–1000 kV
Atomkutatás	10 000 kV

Eredmény: helyes adatonként 0,5 pont.

19. sz. kérdés

A feladatlapon felsorolt elektromos eszközök, berendezések ellenállása milyen nagyságú?

Megoldás:

Feladatlap:	A tanuló neve:
Az elektromos fogyasztó neve:	Az ellenállás értéke ohmokban
Villanytűzhely	12 Ω
Villanyvasaló	80–100 Ω
Villanymelegítő	80–100 Ω
Normál izzólámpa	500–2000 Ω
Kődfénylámpa	13 000 Ω
A rádió nagyobb ellenállása	1 000 000 Ω

Eredmény: adatonként 0,5 pont.

20. sz. kérdés

Mekkora az áramerősség telefonáláskor, az elektromos kávéfőzőben, a villanyvasalóban, a közepes teljesítményű villanymotorban, az alumínium előállításakor stb.?

– A feladatlap kitöltésével adjuk meg a válaszokat!

Megoldás:

Feladatlap:	A tanuló neve:
Az elektromos eszköz, berendezés	Az elektromos áram erőssége:
Telefonálóskor	0,01 mA
Zseblámpa izzószálán	0,2–0,3 A
Elektromos kávéfőzőben	2,5 A
Villanyvasalóban	2,5–4,5 A
Közepes teljesítményű villanymotorban	5–50 A
Elektromos hegesztéskor	300–600 A
A MÁV V 43 sorozatú villanymozdonyában üzem közben	700 A
A MÁV V 43 sorozatú villanymozdonyában indításakor	1800 A
Alumínium előállításakor (Inotán)	60 000 A
Elektromos olvasztókemencében	100 000 A
Villámban	5000–300 000 A

Ne felejtsük el:

Az ember testén áthaladó 0,1 amperes, vagyis 100 milliamperes áram már életveszélyes lehet!

Eredmény: helyes adatonként 0,5 pont.

Általánosítások, megállapítások

1. A versenyeknek, vetélkedőknek az oktatási folyamatban való megfelelő alkalmazásával lehetővé válik, hogy a tanulók az ismeretek újabb kapcsolatait, összefüggéseit ismerhessék meg.

2. A kérdések, feladatok megoldásainak részegységeként vagy egy-egy feladatcsoport kidolgozása utáni közlésével és az oksági kapcsolatok érzékeltetésével hatékonyan járulhatunk hozzá a megszilárdítás didaktikai feladatának megvalósításához, a tartós tudás elsajátításához.

3. Az ismertetett anyaggal összefüggésben általánosabb érvennyel szeretnénk hangsúlyozni, hogy az ismeretek szintetizálásának más módjai és lehetőségei is vannak.

4. Más felkészültségű tanulók, eltérő feltételek esetében feltétlenül szükséges az anyag változtatása, módosítása. Tehát az ismertetett feladatokkal, kérdésekkel tartalmilag és metodikailag is a körülményeket figyelembe véve éljünk.

5. A vetélkedő jellegű tanítási órák, foglalkozások előtt közölhetjük a felkészüléshez felhasználható tankönyvek, szakmai kiadványok stb. jegyzékét. Az irodalom megjelölése didaktikailag indokolt, mert nem a versengés a cél, hanem a tananyag tartós elsajátítása, amit a kereséssel, a tankönyvekben, szakkönyvekben való bűvárkodással is eredményesen segíthetünk elő.

6. Közvetlen iskolai tapasztalataink bizonyítják, hogy a játékos, versengés jellegű metodikai eljárásokkal eredményesen valósíthatjuk meg a különböző tantárgyakban tanult ismeretek szintézisét, valamint a művelődési, tanulási igény kialakulását.

21. sz. kérdés

Milyen élettani hatása van a különböző erősségű egyen-, illetve váltakozó áramnak?

Megoldás:

Feladatlap	A tanuló neve:	
Áramerősség:	Egyenáram	Váltakozó áram
	élettani hatása	
0,6–1,5 mA	Nem érezhető	Könnyű remegés a kezujjakon
2–3 mA	Nem érezhető	Erős rázás a kezujjakon
5–7 mA	Viszketés, melegérzet	Görcs a karokban
8–10 mA	A melegérzet erősödik	A karok nehezülnek, de a vezeték még el lehet engedni. Erős fájdalom az ízületekben, a karokban.
20–25 mA	Melegérzet. A karizmok kis mértékben rövidülnek.	A karok bénulnak, elválasztásuk a vezetéktől nem lehetséges. Erős fájdalom. A légzés nehezzé válik.
50–80 mA	Erős melegérzet. Görcsök, légzési nehézségek.	A légzés bénulása. Szívműködési zavarok.
90–100 mA	A légzés bénulása.	A légzés bénulása. vagy hosszabb hatás esetén szívbénulás.

Fontos! A hálózati áram életveszélyes! Az elektromos hálózat szerelését, javítását csak szakképzett ember végezheti!

Eredmény: helyes válaszonként 1–1 pont.

IRODALOM

Tantero az általános iskolák számára, Bp., 1974.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, III. kötet, Bp., 1978.

Zukovits Imre: A természettudományos műszaki-technikai műveltség fejlesztésének korszerű módjai, lehetőségei. Módszertani Közlemények, 1978. 16. évf., 4. sz.



Az orosz szavak észlelésének, kiejtésének néhány problémája

II.

A mennyiségi vizsgálat utolsó szempontja az lesz, hogy táblázatba foglaljuk: vajon a szó elején, közepén vagy a végén van-e több hiba (idevágóan már van adatunk a 2. táblázat alapján).

4. táblázat

Szavak	Hiba a szó		
	elején	közepén	végén
бдеть	12	4	2
бдение	8	7	11
бдительно	11	9	5
бдительный	10	10	18
бдительность	5	12	21
Összesen:	46	42	57

Látható a 4. táblázatról, hogy a mássalhangzótorlódást tartalmazó szókezdet után némileg csökken a hibák száma, de ahogy haladunk a szó vége felé, a hibaszám növekszik. Ez a hullámváz intuíciónknak meg is felel. Érdekesebb azonban itt – és egyúttal a minőségi elemzéshez átvezető láncszem – az a gondolat, hogy milyen hibák az uralkodók a szó kezdetén, közepén, végén.

A 8–9. oldalon megadott felsorolás alapján világosan kivehető az a tendencia, hogy a hibák fajtája a szó elején közepén és végén eltérő. A szavak elején elsősorban hanghelyettesítési, a közepén hanghelyettesítési és elhagyási, a végén pedig elsősorban elhagyási és kisebb mértékben helyettesítési hibákkal találkozunk. E tendencia és a későbbi vizsgálatok alapján újabb munkahipotézist fogalmazhatunk meg, mely az eddigi interferencia fogalmat árnyalhatja: az idegen nyelv egy meghatározott jelensége vagy az anyanyelv „hasonló” elemet vagy null nyelvi elemet indukálhat. Nézzük ezt a tételt a részletesebb minőségi elemzés tükrében.

A minőségi elemzés során azt tapasztaljuk, hogy a szavak elején rendszerint kétféle változtatást hajtanak végre a gyerekek. Az egyik változtatás szerint a (B) vagy (D') elemet más hanggal cserélik fel. A másik változtatás szerint a (B) elem után valamilyen szótagot iktatnak be a gyerekek. (Jelentéktelen számban előfordul valamelyik szókezdő hang elhagyása, de ezekkel – éppen alacsony gyakoriságuk miatt – nem foglalkozunk.)

A (B) → (P) csere kisebb-nagyobb mértékben valamennyi szót érinti, holott egyik orosz szó sem tartalmaz (P) hangot, tehát nem lehet szó valamiféle metatézisről. A (B)-t követő (LI) vagy (RI) betoldás a szavak többségében megfigyelhető. Különösen feltűnő ez a **бдеть** szó esetében, melyben elő sem fordul az (LI) vagy (RI) kapcsolat. Ily módon azt kell gondolnunk, hogy a szóeleji változásokat nemcsak és

nem annyira a szavak hangtestében előforduló, lineárisan később következő ténylegesen elhangzó hang váltja ki, hanem egyéb okok. Megerősíti ezt a feltevést az, hogy a második a (D') hang is aránylag gyakran esik hasonló változtatás áldozatául. A leggyakrabban valamilyen szonáns mássalhangzó lép a helyébe. [(L), (R) ritkábban (j).] Ha nem szonáns váltja fel, akkor (T)-t ritkábban (DZ)-t, (Z)-t ejtenek helyette a magyar gyerekek.

A fentebbi hibák alapján azt kell feltételeznünk, hogy a gyerekek az egyes szavakat nem fonémáknak megfelelő szegmentumok formájában észlelik (perceptuálják), és nem úgy produkálják, hanem ennél kisebb egységekben: a fonémákat alkotó megkülönböztető jegyek kombinációjaként. A hibák (helyettesítések, betoldások), annak köszönhetőek, hogy a megkülönböztető jegyek révén kifejezésre jutó oppozíciórendszer egy része létezik az anyanyelvben, más része nem, és csak „emlékeztet” egy hozzá hasonló oppozícióra, és ezen a ponton csúsznak be a hibák. Nézzük ezt a tételt részletesebben!

Az orosz mássalhangzók – közismerten – legfontosabb oppozíciója a keménység és lágyág. „A lényeg (ti. a keménységet és lágyágot illetően – L. Zs.) kiejtési-artikulációs szempontból éppen abban van, hogy valóban egy (I) vagy (J)-szerű kis hangot kell ejtenünk a lágy mássalhangzók képzésekor – ám pontosan *egyidejűleg* az alapejtéssel.” (Papp, 1979, 52.).

A dolog érdekessége tehát az, hogy az oroszot még nem tanult magyar gyerekek a beszéd folyamatban a lágy mássalhangzókat nem két külön hangként észlelik. Csak később, az iskolai tanulás során lehet tapasztalni a lágy (B') (B+J)-ként, illetve a lágy (D') (D+J)-ként való (helytelen) ejtését.

Az orosz (BD'I), illetve (BD'E) szókezdetek az alábbi megkülönböztető jegyekből építkeznek: zár – zöngés – palatalizált – ajak – fog – elől képzett – felső nyelvvállású – középső nyelvvállású.

A fentieknek megfelelően a (B) + zár, + zöngés, + nem palatalizált + ajak, jegyek kombinációjaként írható le, a (D') + zár, + zöngés, + palatalizált + fogjegyek kombinációja segítségével.

A nehézséget mindenekelőtt a magyarban nem létező „palatalizált” jegy okozza (szerepét erősítik a magánhangzók, melyekben – bár a mássalhangzóktól kissé eltérő módon – szintén kifejezésre jut a szóban forgó jegy.). Az „ismeretlen” jeggyel kapcsolatban a magyar gyerek – az adatok szerint – kétféle eljárást választ.

Az első esetben, a (B) → (P) cserénél, az ismeretlen jegyet a gyerek magyar talajra ülteti, azaz a magyarban létező valamelyik jegyet fogja felhasználni. Kérdés, melyik jegy lesz erre a „legalkalmasabb”. Az adatok szerint a zöngés-zöngétlen jegy oppozícióhoz folyamodik a gyerek. A folyamatot a következőképpen rekonstruálhatjuk.

Az észlelt hang jegyeinek azonosítása után a „fonéma-rácson” fennmarad egy olyan jegy, aminek nincs magyar megfelelője. Az operatív memória ilyesmi végeredményt ír ki: „(B)-re emlékeztető és még valami”. Az „és még valami” jegyet a magyar gyerekek azonosítania, valamilyen módon értelmeznie kell. Az eredeti értelmezést (palatalizált jegy) nem adhatja neki, mert nem ismeri, ezért az anyanyelvi (magyar) rendszerben kénytelen keresni valamilyen jegyet.

Az anyanyelvi rendszerben funkcionáló jegyek közül nyilvánvalóan nem választhat olyat, amely túlságosan specifikus. Ezek a specifikus jegyek (a képzés helyében, módjában jutnak kifejezésre) kevés számú elemre (fonémára) terjednek ki, így nem aktivizálódhatnak. Az „és még valami” jegyet a mennyiségi jeggyel (időtartam) sem azonosíthatja, ennek alkalmatlansága túlságosan nyilvánvaló. Olyan jegyet kell választania, amely viszonylag a legsemlegesebb, a legtöbb hangra vonatkoztatható, amely a legátfogóbban áthatja a magyar mássalhangzórendszert. Marad az a

lehetőség, hogy a legtöbb hangban előforduló zöngésség-zöngétlenség jegy lép működésbe.

Tagadhatatlan összefüggés van itt aközött, hogy a több nyelvi elemre kiterjedő törvény a „legüresebb”, a legkönnyebben ez esik változtatás áldozatául, míg a kevés nyelvi elemre vonatkozó törvények specifikuma – éppen jellegüknél fogva – megőrződnek, a változtatásnak jobban ellenállnak. Ezt az összefüggést itt nem tudjuk részletezni. Azonban meg kell jegyezni, hogy az idegen ajkúak magyar beszédében is éppen az időtartam (rövidség-hosszúság) és a zöngésség-zöngétlenség a magát legmakacsabban tartó hibaforrás, tehát ez a két legátfogóbb jegy, amely aránylag könnyen elbír ilyen vagy olyan változtatást.

Az említett kiírás: „(B)-re emlékeztető és még valami”, ezek szerint a zöngésség-zöngétlenség jegyet fogja aktivizálni, és ha az eleve zöngés (B)-n e jegy szerint kell változtatni, akkor csak a zöngétlen (P) jöhet számításba: ennek köszönhetően jelenik meg a (P).

Ez a magyarázat (és a magyar gyerek részéről alkalmazott beszédművelési eljárás) „minden jelenséget tekints anyanyelvinek” stratégiájának nevezhető. Ez a stratégia a (B)→(P) cserére ad(hat) magyarázatot. (Azzal itt nem foglalkozunk, hogy ez a stratégia valószínűleg a nyelvtanulás legkorábbi stádiumában kap szerepet.)

A fentebbi magyarázat válasz nélkül hagyja a másik típusú változtatást, amely során a gyerekek a (B)-t követően (LI) vagy (RI) szótagot toldanak be. Ebben az esetben sem lehet szó egyszerű metatézisről, mert a betoldás olyan szavakban is előfordul, melyek a szó közepén és végén sem tartalmazzák az említett szonánsokat.

A hiba oka ebben az esetben is a beszéd folyamat, azaz a beszédműveletek valamelyik szakaszában elkövetett „hibás lépés” lehet. Kiinduló pontunk újból csak az, hogy a fonémárcsón akadálymentesen átjutnak a gyerek számára ismert jegyek (zár, zöngés stb.). Nem jut át azonban az ismeretlen „palatalizált jegy”. Az operatív memória kiírása ebben az esetben ilyesmi lehet: „(B) és a magyar palatálisra emlékeztető jegy”. Ennek megfelelően a gyerek a „palatálisra emlékeztető jegy” irányában fog kutatni az állandó memóriában. Ennek során a palatalizált jegyet (azaz az orosz mássalhangzók lágy jellegét) aránylag legjobban kifejező magyar palatális jegyhez jut (hangsúlyoznunk kell a magyar palatális és az orosz palatalizált jegyek különbségét!). A palatalizált jegyet a gyerek a palatális jeggyel cseréli fel, és a palatalizált jegy kifejezésére az adott esetben kétség kívül a szonánsok és egy palatális magánhangzó kapcsolata tűnik elfogadhatónak.

A (RI) és (LI) betoldására hozott magyarázatunk mögött az előbbtől (a hangcserétől) eltérő stratégia húzódik. A betoldás esetén a gyerek nagyon is észleli az újszerűséget, ezért (is) igyekszik ennek – ha nem is helyes – maximális érvényre juttatására. Ez a stratégia így fogalmazható meg: „Az adott jelenség nem anyanyelvi, törekedj maximális visszaadásra”. Erre azonban csak anyanyelvi eszközök állnak a gyerek rendelkezésére, ennek köszönhetően csúsznak be a hibák.

A kétféle hibatípusra adott kétféle magyarázat és az utóbbiakat megalapozó eltérő stratégiák arra hívják fel figyelmünket (az utóbbi évek szakirodalmában is most kezd ez a kérdés egyre inkább világossá és a kutatás tárgyává válni), hogy idegen nyelv egy meghatározott nyelvi jelenségét nem egyforma úton közelítik meg a gyerekek, azaz más-más stratégiát alkalmaznak. Nem részletezzük, de megjegyezzük, hogy ez – távlatokban – feltétlenül a „többtankönyvűséget” kell, hogy eredményezze.

A szóeleji hangzócserékről és betoldásokról összefoglalóan a következőket mondhatjuk. Az orosz szavak hallatán a gyerek két, fizikai és „eszmei” síkon végez elemzést. A kétféle elemzés egységei különbözőek.

Az első síkon a ténylegesen észlelt fizikai rezgések (=kiejtett szavak), akusz-

tikai benyomások elemekre és ezek alkotórészeire történő elemzése megy végbe. Ezt követi az „eszmei” síkon történő elemzés, amely során több meghatározott fizikai jegy kombinációba állítása történik meg. Ennek végeredményét hasonlítja össze és azonosítja a gyerek a fejében őrzött etalonnal (mintával). A kapott eredmény és az etalon természetesen nem esik egybe, hiszen e bemenő adatok (= elhangzott szavak) nem anyanyelviek. Kétféle – de egy forrásból táplálkozó – különbség lesz tapasztalható: eltérő lesz egyfelől a jegyek kombinációja, másfelől olyan jegyeket is tartalmaznak a bemenő adatok, melyek hiányoznak az anyanyelvből.

Az anyanyelvben nem létező jegy (a palatalizáltság) kifejezésére a gyerekek kétféle stratégiát választanak. Az egyik szerint az anyanyelv legátfogóbb, „legüresebb” jegyével pótolják (ez vezet a hangcseréhez). A másik stratégia szerint a specifikus jegyhez legközelebb álló specifikus anyanyelvi jegyet választják, ennek segítségével tesznek kísérletet az ismeretlen jegy kifejezésére (ez okozza a (RD), (LI) szótágok betoldását).

A szavak közepén egyaránt találunk hanghelyettesítési és hangelhagyási hibákat, miközben az utóbbiak valamivel gyakrabban fordulnak elő.

A szóközépi hanghelyettesítés inkább a magánhangzókat érinti, míg a hangelhagyás a mássalhangzókat: ezek közül olyanokat is, melyeket a szavak elején képesek voltak kiejteni a gyerekek (pl. (L')) A hanghelyettesítések során az adott orosz magánhangzéhoz az aránylag legközelebb álló magyar magánhangzó jelenik meg.

A szóvégi hibák nagyrészt a hangelhagyásokból adódnak. Kisebb mértékben ebben a pozícióban is megfigyelhető hangcsere, amely – az előzőhöz hasonlóan – elsősorban a magánhangzókat érinti. Természetesen a mássalhangzó-torlódást tartalmazó szóvéget erősebben érinti a hangzóelhagyás, pl. a **бантельность** szó végét (ST) egyetlen tanuló sem ejti. A szonánsok – általában „átmeneti” helyzetüknek megfelelően – a magánhangzókra jellemző változást is elszenvedhetik, azaz más jellegű hangra cserélődnek fel. Ez a hangcsere rendszerint abban jelentkezik, hogy a lágy (N')-ből kemény (N) lesz a magyar gyerekek kiejtésében.

A (BD') kezdetű szavakkal kapcsolatban azt állapíthatjuk meg, hogy az észlelés és produkálás helyességét lineáris és minőségi tényezők szabják meg, és ennek nyelv-oktatásbeli kihatása is van.

A tanulók az idegen szavakat nem egyszerűen az anyanyelvi fonémarendszer prizmáján keresztül észlelik (és produkálják), hanem a kép ennél differenciáltabb. A szavak elején a tanulók mélyebb szintű elemzésre képesek, mint a szó közepén vagy végén. Ezt érdemes figyelembe venni az oktatás során. Úgy tűnik, hogy az anyanyelvi mechanizmusok működése a szó lineáris felépítésének előrehaladási ütemében változik. Gyengébb e mechanizmusok működése a szó elején, de felerősödik a szó közepénél, végénél. Mindez – többek között – azzal a tanulással jár, hogy nagyobb figyelmet kell szentelni a szótagszintű perceptuális és produkációs problémáknak.

3.2. Az előzőnél rövidebb elemzést adunk a (BL') és (BL) kezdetű szavak percepció és produkció problémáiról.

A szavak elejének (a mássalhangzótorlódás) helyessége alapján ez a típus áll az élen: az esetek 95,06 százalékában hibátlan, mindössze 4,93 százaléka hibás.

A hibák megoszlása (csökkenő sorrendben) a következő:

1. (L) kihagyás (B) + (L)	10	50,44%
(B) + (L')	47	
2. Betoldás (L') után (J)-t	21	18,58%
3. Csere (B) → (D)	11	9,73%
csak (L) előtt		

4. Csere (L) → (R)	7	8,84%
(L') → (R)	3	
5. Kihagy (B)-t		3,53%
(B) + (L)	2	1,70%
(B) + (L')	2	
6. Csere (L') → (J)	3	3,53%
7. Kihagy (B) + (I)-t	2	1,70%
8. Változtatás (L) → (L')	2	1,70%
9. Csere (B) → (N)		
(B) + (L') környezetben	1	0,88%
10. Betoldás (B) után (J)-t		
(B) + (L') környezetben	1	0,88%

Tekintve, hogy maguk a hibás szavak összességükben is rendkívül alacsony százalékként képviselnek (4,93%), nem érdemes behatóan foglalkozni valamennyi hibatípussal, hiszen statisztikailag nem szignifikánsak. Egyetlen típus, az (L), (L') elhagyása lehet érdekesebb, mert a hibák 50 százalékát ez a típus teszi ki.

Egyetlen említésre méltó – az előző pont néhány megállapításával egybevágó – észrevételünk az, hogy az orosz nem tanult magyar gyerek képes a keménység-lágyság észlelésére (majd produkálására). Ezt több tény igazolja.

Mindenekelőtt az a feltűnő, hogy a hangkihagyás sokkal gyakrabban érinti az (L')-t, mint az (L)-t, tehát a kevesebb újszerűséget, szokatlanságot tartalmazó hangot jobban észlelik és jobban produkálják.

A keménység – lágyság oppozíció észlelését az is támogatja, hogy bizonyos változtatások csak lágy (pl. (L') után (J) betoldása) környezetben, más változások (pl. (B) → (D) csere) csak kemény környezetben játszódhatnak le.

Itt most nincs lehetőségünk arra, – külön kísérletet igényelne –, hogy a szótagszám, hangsúly pozíciója mennyire befolyásolja a hibák megjelenését.

3.3. A (B) + (R') szókezdett vizsgálata:

Ezt a szókezdettet a gyerekek 93,36 százalékka helyesen adja vissza, mindössze 6,63 százalékánál tapasztalható valamilyen hiba.

A hibák csökkenő sorrendben a következők:

1. (J) betoldása (R') után	63	29,38%
2. Csere (R') → (L)	34	
Csere (R) → (L)		28,43%
3. Csere (R') → (J)	44	20,89%
4. Elhagyás (R')	13	
(R)	13	12,32%
5. Csere (B) → (G)		
(R) környezetben	4	
(R') környezetben	1	2,36%
6. Csere (B) → (D)		
csak (R) környezetben	3	1,42%
7. Elhagyás (B)	1	
(R') környezetben	1	0,99%
8. Csere (B) → (V)	1	
csak (R') környezetben		0,47%
9. Csere (R') → (D)	1	0,47%
10. Csere (R') → (Ü)	1	0,47%
11. Betoldás (B) után (E)	1	0,47%
csak (R') környezetben		
12. Betoldás (R') után (I)	1	0,47%
13. Betoldás (B) után (G)	1	0,47%
csak (R') környezetben		
14. Betoldás (R') után (IJ)	1	0,47%
15. Betoldás (R) után (L)	1	0,47%

A (BR), illetve (BR') hibás szókezdet valamennyi esetével nem fogunk foglalkozni, hiszen többségükben alacsony százaléktérteket képviselnek. Mindössze az első négy csoport az, amelyről érdemes szólni.

Az első négy csoportban két sajátos tendencia fedezhető fel. Az egyik tendencia a palatális jegy visszaadásának azt a módját fejezi ki, hogy az (R') után a gyerekek egy (J)-t toldanak be, míg nincs ilyen betoldás az (R)-t követően. Ez amellől bizonyíték, hogy a gyerekek észlelik (és ezért produkálni is akarják) a lágyság-kemény-ség szerinti szembeállítását. Ezt a különbségtévést erősítik azok az egyedi esetek, melyek csak meghatározott környezetben mehetnek végbe (pl. (B) → (D) csere, (B) → (V) csere stb.).

A másik tendencia a globális észlelés meglétéről tanúskodik. Azokban az esetekben jut kifejezésre, melyekben a gyerekek az (R) vagy (R') hangokat másik szonánssal váltják fel. Ez a csere az (L) fellépését idézi elő. Nincs lényeges különbség – a mennyiség alapján –, hogy (R) vagy (R') pótlására szolgál-e az (L) mindkét esetben hozzávetőlegesen ugyanannyiszor jelenhet meg. A globális észlelés realitását igazolja az elhagyás is: mind az (R), mind az (R') kimaradhat, a mennyiségi oldalt tekintve nincs különbség a kétféle hang között.

A két tendencia (palatalizáltság visszaadása (J) beiktatásával, illetve az (R) és (R') más szonánssal való felcserélése) helyezkednek el azok az esetek, melyekben (R') → (J) csere figyelhető meg. Mivel csak az (R')-t érinti ez a csere, ezért tekinthető lenne a palatizáltság jegy hiper kifejezési formájának, és ennek megfelelően jegyenkénti elemzésnek. Mivel azonban szonáns váltja fel, a globális észlelés esetének is minősíthető. Feltehetőleg mindkét nézőpont igaz: így sajátosan megerősíti az előbbieket, azaz a kétféle (jegyek és jegykombinációk szerinti) elemzés realitását.

3.4. A visszamondás során előfordult egyéb hibák.

A visszamondás során, természetesen, nemcsak a szavak elején, hanem közepén, végén is előfordultak különböző hibák. A hibatípusok megegyeznek a korábbiakkal, azaz találtunk hangzókihagyást, cserét, betoldást. Itt csak az elsőt, a hangzókihagyást fogjuk vizsgálni. Ezek közül is csak a tömegeseket, tehát azokat az eseteket, melyekben a gyerekek 70 százaléka azonos hibát követ el. A ritkább esetekkel nem fogunk foglalkozni. Ugyancsak nem elemezzük a hangzókihagyásokat a szavak elején, mert a korábbiakban ezt aránylag kimerítő részletességgel elvégeztük. Így módon a szó közepén és szóvég hangkihagyásainak legfontosabb eseteiről adunk átfogó, összegező képet.

A hangkihagyás az 550 szó (10 gyerek esetében 5500 adat) közül 223 szót érint (tehát 7 gyerek esetén 1561 adat). Ez azt jelenti, hogy a hangelhagyás a lehetséges hibák 28,38 százaléka, és ezzel feltehetőleg a hibalista élén áll. A következő táblázat azt mutatja be, hogy a gyerekek nem akármilyen hangokat hagynak ki a visszamondás során (a „+ hang” hangsúlyos, a „-” hangsúlytalan helyzetet jelent):

A táblázat nagyon lényeges, de várható dologról árulkodik. Az észlelés szempontjából a legveszélyeztetettebb a hangsúlytalan szóvég.

Van viszont néhány olyan jelenség, amit a táblázat nem hoz felszínre. A táblázaton felvett „helyzetek” (a szó eleje, közepe, vége) a szótagra vonatkozik, tehát pl. a **блиный** és **бдение** szavak (J) hangjai egyaránt „szó végén levő hangsúlytalan” minősítést kaptak, holott az egyik abszolút szó végén áll (**блиный**) míg a másik csak szóvégi szótagban (**бдение**). A leggyakoribb elhagyások esetén ((J) és (T')) ezt a különbséget nem szabad elmosni.

Mint a táblázatból kitűnik a szó végén leggyakrabban a (J) marad el, ugyanakkor ez a hang a melléknév azonosítása szempontjából nagy szerepet játszik. A feldolgozott 550 szóból összesen 122 melléknév volt. A szó végi (J) elhagyása 92 szó

Helyzet	Szó elején		Szó közepén		Szó végén		Összesen %
	+ hang	- hang	+ hang	- hang	+ hang	- hang	
Kihagyott hang							
J			6			107	113 50,67
T'					6	29	35 15,69
S			5	2	1	16	24 10,76
L'		1	1	7		4	13 5,82
δ		2		3		4	9 4,03
Z'				3	4	1	8 3,53
C			1	1		4	6 2,69
R'			1		1	3	5 2,24
F			1	1	1		3 1,34
D				1		1	2 0,89
L'			1	1			2 0,89
P				1			1 0,44
V'						1	1 0,44
K					1		1 0,44
Összesen:		3	16	20	14	170	2233 99,92
	1,34%		7,17%	8,96%	6,27%	76,23%	
	1,34%		16,13%		82,50%		

esetében volt megfigyelhető, ami az esetek 75,40 százaléka, tehát az esetek túlnyomó többségében a magyar gyerekek meg sem hallják a melléknévre annyira jellemző végződést! A melléznevek percepciója csak abban az esetben helyes, ha véghangsúlyos (pl. **блатной, благой** stb.) Az ugyancsak két szótagú, de nem véghangsúlyos melléznevekben a (J) „sorsát” jól példázza a **блинный** szó: 4 gyerek egyáltalában nem ejti, a többi pedig (CH), (Š), (Č) mássalhangzókkal helyettesíti.

Az utolsó szótag (J) hangjának elhagyása egy másik szófaji csoportot is érint. Az (IJE) végű főnevek közül 15 esetben nem ejtették a (J)-t. Összesen 40 (IJE) végű főnév volt az anyagunkban, tehát ezeknek 37,50 százalékát érinti az, hogy a gyerekek nem pontosan percipiálják a fő hangállományát.

A másik igen gyakran kihagyott hang a (T'). Anyagunkban 64 (T')-re végződő főnévi igenév volt: a gyerekek 20 esetben hagyták el a végződést (31,25%). Ugyanez a végződés jellemzi az (ST') végű főneveket: anyagunkban 22 ilyen főnév volt, ezek közül 14 szónál nemcsak a (T'), hanem az (ST') végződést is kihagyták a gyerekek, ami 63,63 százalékos hibaarányt jelent.

A hangzókihagyás inkább jellemzi a mássalhangzókat, mint a magánhangzókat. További izgalmas kutatás tárgya lehetne: az orosz mássalhangzók „nehézségi sorrendjét” megállapítani a magyar fül szempontjából.

Fel kell arra is hívni a figyelmet, hogy a hangkihagyások nemcsak fonetikai-fonológiai hibákat eredményeznek, hanem egy magasabb síkra, a morfológiára is

negatív kihatással lehetnek. Mint láttuk, elsősorban a melléknevek, a főnévi igenevek és bizonyos főnevek voltak veszélyeztetve. Ezt csak részben ellensúlyozza az a tény, hogy a szavak mondatba ágyazva jelennek meg, hiszen a mindennapi nyelvoktatás gyakorlatában nem ritka az az eljárás, amely során a tanár az új szót önálló, mondatból kiemelt hangoztatás révén mutatja be a tanulóknak.

4. Összegezés

Az 550 (BD'), (BL), (BL'), (BR) és (BR') kezdetű, vizsgálatunkban 5500 adatot eredményező szó utánmondásának elemzése alapján a következőket állapíthatjuk meg.

4.1. Az idegen szavak percepciója és produkálása esetén az anyanyelvi fonémák működése differenciált. Aktivitása a lineáris előrehaladás ütemének megfelelően fokozódik.

4.2. Az idegen nyelv újszerűségét a gyerekek jobban érzékelik a szavak elején, gyengébben a szavak közepén és végén. A szavak elején igyekeznek visszaadni (a legüresebb anyanyelvi jeggyel, vagy a speciális orosz jegyhez legközelebb álló speciális magyar jeggyel). Igen fontos, hogy a lépten-nyomon található iskolás hiba nem, vagy csak alig volt felfedezhető (azaz az a kiejtés, amely a két hangból álló orosz kapcsolatot három tagúra bővíti a (BDJ), (BRJ) és (BLJ) helytelen ejtése révén).

4.3. A rövid és hosszú akusztikai élmény közül korántsem a rövid okoz kevesebb percepció és produkciós problémát, bár ez a kérdés még tovább vizsgálendő.

4.4. Nincs közvetlen leképzés az anyanyelvi és az idegen nyelvi mechanizmusok között, ami nagyban gyengíti azt a meggyökeresedett felfogást, hogy az idegen nyelv hasonló elemei kisebb nehézséget jelentenek, mint a teljesen eltérő vonásai. A mennyiségi arányok alapján: (BR), (BL), (BD) helyességi sorrend lett volna várható, mivel ebben a csökkenő sorrendben vannak ezek a szókezdetek képviselve az anyanyelvben (azaz legtöbb a (BR), kevesebb a (BL) és nincs (BD) kezdetű magyar szó). Ezzel szemben az alábbi sorrendet kaptuk:

	Hibás	Hibátlan
1. (BD')	75,00%	25,00%
2. (BR), (BR')	6,64%	93,36%
3. (BL), (BL')	4,94%	95,06%

Tehát a (BL) és a (BR) nem igazolta előzetes feltevésünket.

4.5. A fonetika és fonológia perceptuális és produkciós nehézségei nem maradnak meg a fonetika-fonológia keretein belül, hanem a magasabb nyelvi síkra, a morfológiára is kihatnak.

Összegezésünket igen fontos elvi megállapítással kell zárunk: az alkalmazott pszicholingvisztikai kutatásoknak közvetlen nyelvoktatási hasznuk van. Egyfelől fel nem tárt (ezért figyelembe sem vett) tényekre világíthatnak rá, másfelől ismert tételeket új empirikus anyaggal gazdagíthatnak, ezért igazságukat erősíthetik (vagy gyengíthetik!).

Elemzésünk alapján megfogalmazható néhány nyelvoktatási következtetés:

4.6. A beszédtevékenységben a mennyiségi mutatók csak tájékoztató jellegűek, nem meghatározóak (vö. 4.3. és 4.4.).

4.7. Az idegen nyelv újszerűségét (esetünkben a mássalhangzó-torlódást és a lágyág-keményiség jegyet) a 9-10 éves magyar tanulók képesek észlelni. Az újszerűség jelentette nehézségek megoldására korlátozott számú stratégiát használ az említett korosztály. A stratégiák többfélesége a „többtánkönyvűség” szükségességének ismert tényét újabb adattal támogatja. További kutatás feladata lenne a dolgozatban

említett stratégiák más nyelvi síkon tapasztalható hatására és következményeire fényt deríteni, valamint a (feltehetőleg nem nagy számú) stratégiákat tipologizálni.

4.8. Hiányzó láncszem orosz nyelvoktatásunkban a fonémák szintjét meghaladó szótagszint, bár pszichikai realitása – elemzésünk szerint – tagadhatatlan. Nem ad sok vigaszt idevágóan az a tény sem, hogy (tudomásunk szerint) anyanyelvi oktatásunk megújítását célzó tantervi követelményekben is csak marginális szerep jut ennek a nyelvi szintnek.

JEGYZETEK:

1. Clark, H. és E. Clark (1978): *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*, New York.
2. Jakobson, R. (1969): *Hang – Jel – Vers*, Bp., 74–90.



ÚJ TANTERVEINKRŐL

NAGY ISTVÁNNÉ
Szeged

A kölcsönhatások vizsgálata, mint a természettudományos gondolkodásra nevelés eszköze

Századunk nagy természettudományos felfedezései, a kibontakozó tudományos-technikai forradalom mindenütt felvetette a természettudományos oktatás korszerűsítésének problémáit. Szerzte a világon egyre több azoknak az iskoláknak a száma, ahol a 6–10 éves gyermekek egységes természettudományos oktatása folyik. Magyarországon is éveken át tartó kísérletek előzték meg a természettudományos alapismeretek korunk igényeinek megfelelő oktatását.

A természetismeret tantárgyi kísérleteibe kezdettől fogva bekapcsolódtam a 3. majd a 4. osztályos anyag tanításával. Munkám során a kísérleti tananyagot az országban már folyó kísérletek cikkekben, tanulmányokban közölt tapasztalatainak felhasználásával dolgoztam fel. Így tapasztalataim összegzésekor is ezekre támaszkodom.

A 3. osztályos programban az anyagi világ tárgyainak egymásra hatására, a kölcsönhatásra és a kölcsönhatás okozta változásokra koncentráltunk. A kölcsönhatás kifejezést az emberek közti egymásra hatás kifejezésére is használják. Ilyen értelemben beszélnek pl. a tanár és tanítvány, vagy a barátok közötti kölcsönhatásról. A tudományos életben azonban a kölcsönhatáson az élettelen testek egymásra való hatását értjük, amely kölcsönös és közvetlen érintkezés közben jön létre. (A kölcsönhatás e legutolsó jellemzőjétől az alsó tagozatban – az életkori sajátosságok miatt – eltekintünk.) A testek közötti kölcsönhatások felismerése már nehezebb a tanulók számára, mert egy jelenségben rendszerint több kölcsönhatás együttesen lép fel, s végeredményként ezek együttes hatása jelentkezik. Ezért fontos, hogy már a 3. osztályban sok-sok kísérletezéssel, tapasztalati úton, a tudományosság elvének maximális érvényesítésével jussanak el a tanulók a kölcsönhatás fogalom tartalmi jegyeinek felismeréséhez.

A kölcsönhatás fogalmának kialakítása változások megfigyeltetésével kezdődik. Ez az, ami a kölcsönhatásokat sokszor érzékelhetővé teszi. Ha egy mágnes magához vonz egy acélgombostűt, akkor az utóbbi elmozdulása utal a mágnes és a tű közötti „kölcsönhatásra”, bár a kölcsönösség – az t. i., hogy a mágnesnek is el kellene mozdulnia a tű felé – más kölcsönhatások egyidejű hatása miatt is nem jelentkezik. Hasonlóképpen kölcsönhatás van mágnesrudak között akkor is, mikor azok egymás közelében az asztalon fekszenek, s a köztük fellépő taszítás, ill. vonzás nem hoz létre elmozdulást. E jelenség és hasonlóak megbeszélése alapján a tanulókkal megértethető, hogy a kölcsönhatás gyakran nehezen felismerhető, de a természetben bárhol változást tapasztalnak, az mindig kölcsönhatások eredménye. A 3. osztályos tananyagban ugyan elsősorban az élettelen testek kölcsönhatásával foglalkozunk, de a megbeszélések kapcsán – ahol ezt lehetett – megállapításainkat az élő szervezetekre is általánosítottuk.

„A tárgyak közötti kölcsönhatás felidézése” című témakör lehetőséget adott arra, hogy a gyerekek a már tanult tárgyakról emlékeiket felfrissítsék. Erre az órára sokféle tárgyat vittünk be, pl. clem, izzó, mágnespatkó, szög, olló, papír, gyufa stb.

A tárgyakat különböző szempontok szerint csoportosítottuk. A tanulók megkeresték közöttük a kapcsolatot. Ilyen módon könnyen megállapították, hogy a kapcsolatban levő tárgyak rendszert alkotnak.

Miután a 3. osztályban a különböző tulajdonságokkal bíró tárgyakat már nem önmagukban, hanem más tárgyakkal való kapcsolataikban, kölcsönhatásaikban tanulmányozzuk, megfigyeljük a kölcsönhatás eredményeként létrejött változásokat is. Sok ilyen megfigyelés elemzése alapján felismertetjük a tanulókkal, hogy a testeknek a kölcsönhatás során olyan képessége nyilvánul meg, hogy más testeken változást tudnak létrehozni. A testeknek e változtató képességét energiának nevezzük.* A kölcsönhatás a feltétele, hogy a testek változtató képessége érvényesüljön.

Végezetül röviden egy példa a kémiai kölcsönhatás fogalmának kialakításával kapcsolatosan. Példaként a rézgálicoldat és a vasszög kémiai kölcsönhatásának kísérletét választottam, mert ebben a kísérletben a változás mindkét anyagon jól érzékeltethető. A kísérletet tanulói kísérletnek állítottam be.

Minden két-két tanuló együtt végezte el a kijelölt feladatot. Kísérleti eszközeik: üveg pohár, víz, rézgálic-kristály, vasszög és cérna voltak. A kísérletet a természetismereti munkafüzet 18. oldalán levő utasítás alapján végeztük el. A tanítási órán végzett munka nemcsak konkrét ismereteket adott a tanulóknak, hanem fontos természettudományos fogalmakat is alapozott. Világossá váltak az olyan fogalmak, mint a kémiai kölcsönhatás, oldat, rézgálic-bevonat. Az így megismert fogalmak tartalma sokoldalúbb, mélyebben bevésoódott, mint a hagyományosan kialakítottaké, ezért nagyobb lehetőség van arra, hogy a felsőbb osztályokban igazán megértett, használható ismeretekké érjenek.

A kölcsönhatás témakörének sokoldalú vizsgálata után került sor a 4. osztályban „A relatív helyzet és a mozgás” témakörének megbeszélésére.

A relativitás fogalmát sokan elvontnak gondolják. A tanulók életkori sajátosságainak megfelelően egyszerű példákkal érthetővé lehetett tenni. Ha egy tárgy helyzetét akarjuk meghatározni, azt egy másik tárgyhöz viszonyítva kell megadnunk, egyébként nem tudunk a tárgy helyéről beszélni. A relativitás jelentése tehát az, hogy egy tárgy helyének megadásához szükséges adatok változnak, ha más tárgyhöz viszonyítjuk a kérdéses tárgy helyét.

A 4. osztályos természetismereti programnak az a feladata – mint az 1., 2., 3. osztályosoknak is –, hogy a gyermekek meglevő tapasztalatait kiegészítse, rendszerezze, és lehetőséget nyújtson az ezekhez kapcsolódó újabb ismeretek megszerzésére is.

Az itt példaként felhozott néhány témakör vázolásával az volt a célom, hogy megmutassam, miként jutnak el a 3–4. osztályos tanulók irányított vizsgálódással a természettudományos fogalmak elsődleges formájához úgy, hogy közben kialakuljon bennük a természettudományos gondolkodás néhány fontos eleme.

A természetismereti órák módszerére legjellemzőbb, hogy a tanulók minden órán önállóan tevékenykednek. Az így szerzett tapasztalatok alapján képesek összefüggések felismerésére, önálló véleményalkotásra. Ez a képességfejlesztéssel összefüggő ismeretszerzés a legfontosabb jellemzője a tanítási óráknak. A tárgy oktatása során csak e módszerek következetes és tudatos alkalmazásával tudja a nevelő megvalósítani a természetismeret alapvető feladatát, hogy: természettudományos szemléletet és gondolkodásmódot alakítson ki a tanulóknak, és ezzel elősegítse materialista világnézetük megalapozását.

A természetismeret egy évtizedes kísérletsorozatának legfontosabb eredménye, hogy tudományos igényességgel kidolgozott és kipróbált követelményrendszerre alapozta az 1980-ban bevezetésre került „Környezetismeret” tanítását.

* A 6. osztályban a változó képesség mennyiségi jellemzője az energia.

1. Pálffy Györgyné: A kísérlet öt éve – A tanító, 1975. március 13. évf., 3. sz. 4–6. p.
2. Víz Zsuzsanna: A mágneses jelenségek tanítása a 3. osztályban – A tanító, 1975. május. 13. évf., 5. sz., 12–15. p.
3. Pálffy Györgyné: Természetismeret (Élettelen természet) az általános iskolák 3. osztálya számára. A kölcsönhatás és az energia. Pécs, 1975. Tanárképző Főiskola, 109. p.
4. Pálffy Györgyné: Természetismeret (Élettelen természet) az általános iskolák 4. osztálya számára. A relatív helyzet és mozgás. Pécs, 1976. Tanárképző Főiskola, 53. p.



SOMOGYI GYÖRGYNÉ
Szeged

Az új ötödikes irodalomkönyv néhány beszédművelési vonatkozása

Napjainknak csak egyik ellentmondása, hogy míg egyre többször kell szóban megnyilatkoznunk, addig ennek gyakorlására mind kevesebb alkalom adódik. Az okok ismertek, s ezek közül nem utolsó – az iskolában szinte uralkodóvá vált – a feladatlapnak az élőbeszédet, annak fejlesztését és fejlődését gátló hatása. Ha csak a majdani felnőtt szempontjából nézzük a kérdést, nincs igazunk. A gyerekközösség és benne az egyén kiegyensúlyozott, gazdag életének is egyik alapja a fejlett nyelvi tevékenység. Rendkívül fontos tehát az elhangzó beszéd fejlesztése, elsőrangú és sürgető gondjaink között tarthatjuk számon.

Reprodukált és produkált szöveg esetében egyaránt tekintettel kell lennünk annak tartalmi oldalára. Azaz elengedhetetlen az előbbinél az „üzenet” logikai, stilisztikai, nyelvhelyességi – egymással nyilván egységben levő – vonatkozásainak kibontása. Az utóbbinál, azaz produkált szöveg esetében pedig gondolnunk kell a szöveget megköti kommunikatív normák és grammatikai szabályok fölismeretetésére, alkalmaztatására. Természetszerű, hogy a kettő fejlesztése elválaszthatatlan, hiszen pl. a reprodukált szövegek tartalmilag formálják a „saját” szövegeket. Másfelől – és most az elhangzó beszédet mintegy „megvalósító” akusztikus jelenségekre gondoljunk – a produkált szöveg helyesejtési követelményeinek megfogalmazása segítheti pl. a fölolvast, a versmondást.

A továbbiakban, – elég önkényesen – csak a helyesejtés tanításával foglalkozom az új ötödikes tantervvel belépő irodalmi olvasókönyv feladatai kapcsán.

Ha az anyanyelvi nevelés és nevelődés egyéb lehetőségeitől eltekintünk, elég szerénynek tűnhet a mintegy ötszáz, zömében összetett feladatból az a huszonöt, amely ilyen irányú tudatos munkát kíván a tanulótl. Még aránytalanabb lenne a kép, ha a produkált szöveg oldaláról néznénk. Hiszen mindössze öt olyan feladat van, amely az élőbeszéd akusztikai jellemzőire is utal. Persze, a magyartanár napi munkájában a tanulók akusztikai jellemzőire is utal, tehát ez utóbbi számot nyugodtan megsokszorozhatjuk. A feladatok megfogalmazása azt sugallja, hogy a tankönyvírók számoltak az alsótagozatban végzett folyamatos és szakszerű helyesejtési és beszédfejlesztő munkával. Ezt világosan mutatja már az első ilyen jellegű feladat: „A fiú elindult világgá. Kikkel találkozott először világjáró útján? Mutassátok be őket felolvasással, olyan sorrendben, ahogy Fehérlófia megismerkedett velük! (A párbeszédés részek felolvasásakor hangszínnel, hangerővel érzékeltessétek a megszólalók tulajdon-

ságait, a gondolatjelkeknél ügyeljenek a megfelelő szünetek tartására!) (29. o. 3. f.). Eltekintve attól, hogy a szakirodalomban a „hangszín” kifejezés mást jelöl – itt a „hangszínezet” lenne helyénvalóbb –, a gyerek világosan megfogalmazott, „szerepjátékos” feladatot kap, könnyítésként reprodukált szövegen. A könyv a továbbiakban legtöbbször egyet-egyet emel ki a beszéd fő prozódikus jelenségeiből: levegővétel, szünet jelölése pl. a 34. o. 5. feladatában, vagy szünet, tempó, hangszínezet a 78. o. 6. feladatában.

Elgondolkodtató, hogy már a tanév elején, (64. o. 7. f.) a hangerő, szünet tempó mellé fölveszi a „hangfekvés”-t is. Ha ezt a négy szempontot együttesen alkalmazza a tanuló, tulajdonképpen túl is lépett a helyesejtésen, hiszen e megvalósítás beleélést, játékot is kíván. A Kalevalával kapcsolatosan vetődik föl a versmondás és a pusztai szövegolvasás közti különbség fölismertetése. A feladat ennek legregnásabb jellemzőjére, a tempóra hívja föl a figyelmet. Második nagy tematikus egységünk ötödik osztályban a János vitéz. Hozzá kapcsolódóan tárgyaljuk Petőfi életét, és olvasuk mintegy kéttucat versét. Itt, az István öcsémhez c. költemény megismertetésekor előkészítetlennek érzem a bekövetkezett minőségi változást, hogy t. i. jelölni kell „a mondat dallamának és tagolásának ismert jelei”-vel a szünetet, a hangsúlyozást és a hanglejtést. A negyedik osztály olvasási feladatlapja csak hasonlót közöl, egyet a mondatdallammal, egyet a szünettel s végül ismét egyet a hangsúllyal kapcsolatban. Így a tanárok megítélésére van bízva, hogy megtanítják-e már negyedikben a hangsúllyal kapcsolatos összes, itt „ismert”-nek vett jelet vagy sem. A továbbiakban aztán – kissé logikátlanul – előfordul, hogy a már eddig megmagyarázott vagy eleve magyarázat nélkül használt beszéd-jellemzőket ismét körülírja. Pl. 173. o. 6. f.: „Olvasátok fel a párbeszédes részeket! Érzékeltessétek a szereplők tulajdonságait, érzéseit hangszínnel: magasabb, mélyebb beszédhanggal, hangerővel, halkabban, emeltebben stb.” Vagy egy hasonló feladatban csak azt kívánja, hogy a tanuló jelölje a dallamvonalat, a szüneteket, húzza alá a hangsúlyos szótagokat, de már ez utóbbinál nem kéri a fő- és mellékhangsúlyt, mint azt már korábban megtette. A János vitéz tárgyalása során aztán úgy tűnik, kissé elfelejtkezünk a helyesejtésről, bár 3–4 fejezetenként találkozunk ilyen feladatokkal: „Olvasd fel...! Meséld el...!” Ezek ugyan a mondandó, a helyzet, a költői eszközök jobb megértését segítik elsősorban, de jellegüknel fogva megkívánják az akusztikus hibák javítását is. A huszadik fejezet aztán megörvendeztet – kimondatlanul is – a felkiáltó mondatok ejtésének szép gyakorlatával. Ezt folytatja aztán a „Rólad szól a mese” c. tematikus egység néhány feladata, pl. a „Büntárgyalás” után található, amely így szól: „Gyakoroljátok a kérdő mondatok olvasását! Olvasátok helyes dallammal az elbeszélés „e” kérdőszóval szerkesztett mondatait! Mondjátok ugyanezeket a mondatokat kérdőszócska nélkül! Ügyeljenek a dallam változására!” A Pál utcai fiúk feldolgozása során tág lehetőségünk nyílik arra, hogy akár a könyv, akár a magunk szerkesztette gyakorlatok segítségével nagy lépést tegyünk előre főleg a produkált beszéd fejlesztése terén. A gyermekszereplők sorsa, küzdelmei minden tanulóban együttérzést váltanak ki, szívesen szólalnak meg hát helyettük, miattuk. De a prózamondás – néha elhanyagolt – területét is művelhetjük itt. Erre ad jó példát a könyv (341. o. 3. f.): „Válassz ki a regényből egy rövid párbeszédet! Tanuld meg könyv nélkül! Hangoddal érzékeltesd, hogy két különböző szereplő beszél!” Mindenfajta helyesejtési gyakorlat alapjához nyúl vissza a 345. o. első feladata, amikor Nemes Nagy Ágnes és Weöres Sándor versei olvasásakor a helyes levegővételt gyakoroltatja. A tanuló munkája itt nem oly egyszerű, mint első pillanatban tűnik, mert a kettős ritmusú költemények szinte csábítanak a sűrűbb levegővételre. Végül a könyvet lezáró Sánta Ferenc-elbeszélés memoriterként föladott bevezetése – úgy érzem – inkább nyitánya

lehetne az egész ötödik osztályos beszédművelő gyakorlatsornak, hiszen így szól a vele kapcsolatos egyik feladat: „Értelemszerűen tagold a szöveget! A hosszú mondatokat nem tudod egy-egy levegővétellel kimondani! Állapítsd meg, hol állhatsz meg, hol vehetsz levegőt! Ügyelj a hangok helyes képzésére, tiszta ejtésére!”

Ahhoz, hogy egész esztendőben töretlenül és eredményesen dolgozhassunk, meg kell ismerni személyre szólóan a tanulók helyesejtési vétségeit. Magam eddig azt tapasztaltam, hogy az ő hibáik meglepően azonosak a kisiskolásokéival, talán az egy hangindítás javul, azaz nem kiabál vagy suttog indokolatlanul annyi gyerek. De a levegővételük, a hangszínük, mondatdallamuk stb. sok-sok javításra szorul. Természetesen el kell érnünk, hogy a gyerek együttműködjön velünk, hibáit ne csak ismerje, de akarja is kijavítani őket. A legfontosabb, akusztikus jelenségeket leíró terminusok és azok jeleinek megismertetése után a könyv feladataira támaszkodva eredményes munkát végezhetünk.



Műalkotáselemzési órák a Magyar Nemzeti Galérián

A művészetről mindenki tisztelettel beszél, de a mindennapok gyakorlatában egyre jobban kiszorul – különösen a képzőművészet, ami nem jön házhoz, mint a zene, irodalom, film – az emberek életéből. Pedig a művészet nem mellékes tevékenység, fölösleges luxus, hanem semmivel sem pótolható lehetőség a világ széthulló elemeinek összefogására, csodás emberi vállalkozás, amely a dolgok megjelenési formáját kifejezési formává változtatva segít megismerni azt, ami bennünk van, és ami körülöttünk. Jelrendszer a művészet, az alkotó sohasem másol, „az agyával fest az ember, nem a kezével” – mondja Michelangelo, és egyik tanítványa, Vincenzo Danti fogalmazza meg még a valóság illúziójával bűvölő reneszánszban a figyelmeztetést: a belső képben a művész értelmezi a természetet. Minden kor átfogalmazza, átírja a természetet a maga társadalmi valóságának lényege szerint, mindig az alkotó ember, egy kor arca is visszanéz ránk a műből túl a látványon. Jelrendszer ez, melynek a betűit meg kell tanítani, hogy olvasható legyen.

„A szépség élménye nem közölhető. Párbeszéd csak egy bizonyos feltételezett ismeretanyag birtokában indulhat meg; célja a bizonyosság felkutatása; s eredményt semmi mástól nem remélhetünk, csak ettől a párbeszédtől. Az érzelem és az ítélőképesség nem rontják, hanem erősítik egymást” – írja René Berger.

Az általános iskolai rajzórakon vizuális jelekkel dolgozik a gyerek, mikor feladatsorokon át a megjelenítés, értelmezés, átírás problémái kerülnek eléje. A pont, a vonal, a tér, a forma, a szín, a ritmus, a kompozíció fogalma a gyakorlatban megtestesül számára, maga is dolgozik velük, olvasnia kell saját és társai munkáit, és ezeket az elemeket kell megkeresnie a nagy alkotók munkáiban is, hiszen az ősember barlangrajzaitól napjainkig ezen a nyelven szól a művészet.

Értelmi munkát és érzelmi kitérülést kíván a műalkotás befogadása, hiszen újra kell alkotni azt. Gyereknek teljes mértékben ez nem sikerülhet, egy mű tartalma különben is kimeríthetetlen, de az igényt és érdeklődést fel kell keltenünk, és be kell vezetni a tanulókat az elemzés gyakorlatába, mert később, elszakadva a tényleges rajzolástól, festéstől, térformálástól, még ha támad is ilyen érdeklődése valakinek, a felszínen ki fog elégülni, a látszólag hozzáférhetetlen művektől – korunk alkotásaitól – pedig csalódottan el fog fordulni. Aki a lecsorgó könnyeket, az élet-hűen megfestett csipkét, a csillogó kristályt és a hamvas gyümölcsöt látja csak a képből, az eleve kizárja magát a mű katartikus hatásából, a lényeg rejtve marad előtte.

A produktív fantázia megmozgatása, a gondolkodásra, ítéletalkotásra készítés, az érzelmi hatások özönével a művészet azt hozza a kamaszok világába, ami onnan leginkább hiányzik. Uniformizált egyéniségek, egy tömegnyi magány, igénytelenség és minden ellen lázadás, talajtalánul lógnak a világban tarka rongyokba, fülsiketítő lármákba és a rágógumi édes biztonságába kapaszkodva. Talán lesz olyan pillanat, mikor egy kép vagy szobor felragyogtatja előttük a rendet, talán lesz olyan pillanat, mikor meghallják az üzenetet, egy emberét, az emberségét, és ez hozzásegíti őket, hogy megtalálják önmagukat, helyüket a világban, mert az esztétikai elsajátítás Utánjában az Előtt világa magasabb szinten teremődik újjá (Lukács György). Nem a vi-

lágót alakítja a művészet, hanem az embert önmagára eszmélteti. A múlt időben a művek átalakítják az emberek tudatát. Az Éjjeli őrjárat nem változott, Rembrandt ma mégsem részeges vén csavargó senki számára sem, ma nem sajnáljuk tőle tiszteltté és csodálattá átváltott aranyainkat, a honoráriumot és megértést, amit saját kora megtagadott tőle. De vajon élmény-e valóban mindenki számára vagy a megszokás, a közhely kényelmessége, amivel rábólintunk, hogy igen, nagy művész, nagy mű – és fut tovább mindenki a maga útján anélkül, hogy meghallgatná, megnézné, vallatóra fogná, befogadná az életébe. Csak gyerekkorban, amikor még élmény lehet a színfoltokkal pepecselni, felragyogtatni egy sárgát a sötétekből, játszani hideg és meleg színekkel, gyúrni agyagot, vagdosni rongyot, kutatni a formákat metszetekben, vetületekben, perspektivikus és axonometrikus térben, átvinni síkra a témát, elhagyni és hozzátenni – mikor alkotni és gondolkodni tanítjuk a gyereket, akkor lehet talán rávenni, hogy felfedező kíváncsisággal forduljon a művészet felé is.

A magyar művészet számunkra mindig több, mint esztétikai kérdés, emberségében is csorba, aki magyarságában az. Tragikus művészetünk történelme, a román kort eltaposta a tatár, a gótikát és a reneszánszt felégette a török. Idegenbe kellett futni Bogdány Jakabnak és másoknak, hogy nagy barokk festészetet teremthesse nek, itthon magyar művész számára nem volt hely. A XIX. században megszületett nemzeti művészetet is kettétört, tragikus életművek emelik fel egyre magasabbra.

„Sósabbak itt a könnyek
S a fájdalmak is mások.
Ezerszer Messiások
A magyar Messiások”

Nemcsak a XX. században igaz Ady szava. Gondoljunk Ferenczy Istvánra, aki hazajött Rómából, hogy megteremtse a honi szobrászatot, és elszegényedve, megvalósítatlan tervekkel, kettétört reményekkel vonult vissza összetörve gipszmintáit. Markó Károlyt még nem tudta eltartani az ország, nyomorgott kezdetben Olaszországban is, hiszen Brunszvik Thérézia 1835-ben ezekkel a szavakkal fordul érdekében Széchenyi Istvánhoz:

„Szébbelkű Gróf! Én Most Rómából jövök – Markó Károlyt ott figyelve láttam és mindentől a legdicséretesebb Ítéletet hallottam. Etsetje felől; egy ilyen Elmentz Európában nem találhatik – és századok folyhatnak le, míg ilyen mester előtűnik, – Markó a Mienk – de itt rögtön segítség szükség, mert melancholiája alatt, elfonyad a mi Claudiusunk! ki egy remek képét kénytelen némelykor csak 20 forintokért eladni, melyért a harmadik kéz 1500 ftk. pengőben kap”. Madarász rézkereskedővé vadul, néhány évet ad csak alkotni Paál Lászlónak a fojtogató nyomor és betegség. Munkácsy szalonfestő lesz, Színeyeit a Majális csúfos bukása hosszú időre visszariasztja az ecsettől, Izsó Miklóssal is hamar végez a közöny és a tüdőbaj. Gyárfás Jenő? – sorolhatnám, fájdalmas torzók az életművek mind.

Dia, poszter, reprodukciók, könyvek – segítik mind a tanítást, de az eredeti művek légköre, titokzatos kisugárzása, meghökkentő, földbe gyökereztető ereje hiányzik belőlük. Ismereteket közölhetünk általuk, de méretben, színben, anyagban silányabb világuk meghamisítva közli a művész mondanivalóját. Hazugság, ha egy darab olcsó plakátpapírt mutatok a gyerekeknek: ez Munkácsy, Goya, ez Cézanne! Művészet szeretetére nevelni, a művészet által nevelni csak az eredeti művekkel lehet. Felmérhetetlen ebben a Nemzeti Galéria segítsége, hiszen a külterületi iskolák tanulóit ingyen autóbuszjáratokkal hozza-viszi iskolától a budavári palotáig, ami a magyar művészetnek otthont ad.

A múzeumi munkára külön fel kell készíteni, meg kell tanítani a gyerekeket, hiszen magukra hagyatva csak unatkozva lódörögnek a tengernyi kincs között. A tár-

latvezetők turistacsoportokat kalauzoló, szakszöveget anekdotákkal, életrajzzal fűszerező vezetése nem felel meg nekünk, hiszen attól még, ha tudja, mikor és hol született a festő, kitől tanult, kire hatott, kritikai realista vagy romantikus, posztimpreszionista vagy klasszicista; ha elmeséli, ami elmesélhető a képről, attól még nem lát meg belőle semmit. Tanár, tudva mit akar megtanítani, ismerve a gyerekek ismereteit többet adhat, de nem azért visszük múzeumba a gyereket, hogy ott is minket hallgasson, nem állhatunk közé és a kép közé, az alkotásnak kell megszólalnia.

Erre nem könnyű ránevelni a gyereket, elvárja, hogy elmondjuk neki, mit lát, mit lásson, ahhoz van szokva, az a kényelmesebb számára. Közös megbeszélés, ahol kérdésekkel irányítunk, de ők keresik a feleletet, a képről kell leolvasniuk azt, már előbbre visz, de ez gyakorlatilag megoldhatatlan egy 30–36 fős osztály esetében. Ezért feladatlapokat állítok össze, egy-egy kérdéscsokrot kapnak a gyerekek útmutatóul a kiállításlátogatás előtt. Így munkára kényszerülnek a kevésbé érdeklődők is, gondolkodnak, keresnek, írnak és rajzolnak. Szempontokat ad a feladatlap, kiemeli a legfontosabb alkotásokat, figyelmeztet kérdésekkel a lényegre, rögzíti azt, amit a gyerek felfedezett magának. Segít bekapcsolni az újat az eddigi ismeretek közé, le tudom mérni az iskolában, mit értettek meg a gyerekek, mire maradtak süketek, fel tudom mérni a múzeumlátogatás eredményességét. Mert ha elszigetelt epizód előzmények és következmények nélkül, ha nem épül bele a gyerek belső világába, nemcsak ismeretanyagával, hanem mint élmény, rácsodálkozás valamire, öröm, kalandos felfedezőút – ha csak egy pecsét a Tájak, korok, múzeumok kartonján, letudott közművelődési program a múzeumlátogatás, akkor kár az elvesztegetett időért.

Ezeknek a feladatlapoknak az anyaga nem végleges és lezárt, egy-egy osztály változó arculata szerint mozgalmas, állandóan megújuló.

A középkori táblaképek kiállítását az ötödik és hatodik osztály is megnézte. Másképpen épül be a két különböző évfolyam anyagába a téma, hiszen az ötödikesek történelemből sem tanultak még erről a korról, nem ismerik építészetét, sem szobrászatát, csak a lokálszínek alkalmazása, a gyermek és a középkori ember látásmódjának, ábrázolásmódjának közelsége révén kapcsolódik munkájukhoz. A tárlatlátogatáson a szárnyasoltárokkal és szobrokkal mint műalkotásokkal ismerkedtek, nem mint a művészettörténelem egy korszakával. Az elemzésben a rajzóra gyakorlati ismeretekre támaszkodtunk. Előzőleg a vázlatfüzetbe került:

Festészet és szobrászat Magyarországon a XIV–XV. században

A középkorból vallásos emlékek maradtak fenn, templomokból kerültek ide a képek és a szobrok.

Csodák és valóság keverednek az ábrázolásokon. Keressetek olyan művet, melyen ez jól látható..

Mi az?

A mű címe:

Lelőhelye:

Keletkezési ideje:

A képen láttok-e használati eszközöket?

A tárgy neve:

Melyik képen vagy szobron láttad?

Mire festették a képeket?

Miből faragták a szobrokat?

Milyen színeket használtak a képen, a háttér általában milyen volt?

Megfigyelték-e, hogyan változnak meg a színek a napfény hatására?

Ezek a kérdések csak igen keveset rögzítettek a kiállításon megbeszéltekből, tovább bővítette a hatodik osztály kérdéssora.

1. Miből készültek a gótikus szobrok, miben különböztek a román szobroktól?
Legtöbbjük fából készült, csak előlről faragták ki. Ha kőből, akkor épülethez kapcsolódott. A román szobrok egyszerűbbek, a gótikus szobrok magasbatörők, díszesebbek.
2. Rajzold le egy Madonna kompozícióját!
3. Gyűjtsd össze, honnan valók a szobrászati és festészeti emlékek! Otthon rajzold meg térképen a legfontosabbakat! Miért itt maradtak meg az alkotások?
Trencsén, Toporc, Németújvár, Kassa, Szepeshely, Bártfa, Liptószentmária és még sok ismeretlen helyről.
Azért maradtak meg itt, mert ide nem ért el a török.
4. Mire festették a képeket?
Fatáblákra.
5. Mi jellemzi ábrázolásmódjukat?
A háttér arany, vonalasan ábrázolnak, a méreteket a tartalom szabja meg, nem az, hol vannak az ábrázolt dolgok.
6. Keresd meg a fonó Máriát ábrázoló képen, mi a vallásos elem, mi a hétköznapiakból odakerült motívum?
Vallásos, hogy angyalokat, galambot festett, hétköznapi a guzsaly, orsó, rokka és a többi használati tárgy.
7. Melyik szárnyasoltár tetszik neked és miért? Próbáld megfigyelni színeit, kompozícióját, térábrázolását!
Jánosréti mester: Szt. Miklós főoltár. A hátsó lapján már kék eget ábrázol. Érdekesen festette le Szt. Miklós életét. Olyan, mint a képregény.
8. Melyik Madonna áll legközelebb a reneszánszhoz?
Madonna Tüskevárról, 1480 körül.
Madonna rózsával, Kassa.

A hatodikosok sem nyújtottak még önálló képelemzést, a képek témájuknál fogva eléggé távol állnak tőlük. Általában mind a két évfolyam érdeklődését először az kötötte le, ki van ott, mit csinál, miért stb., mivel a bibliai témák teljesen ismeretlenek számukra. A Szt. Miklós főoltárt közösen elemeztük, azért fordult általában arra az érdeklődésük, de elemzés helyett csak leltároztak, mint egy másik jellemző válasz: Középen Szt. Miklós szobra áll, mellette Szt. Péter és Pál. Aztán jobb és bal oldalon két-két apostol látható. Ezután következnek a fatáblára festve Szt. Miklós legendái. A Szárnyasoltár hátlapján látható két sokkal újszerűbb kép, a Kálvária és az Olajfák hegye.

Kihasználva a Medgyessy-emlékkiállítás adta lehetőségeket egy másik hatodik osztályban szárnyasoltár helyett Madonna szobrot próbáltak elemezni, és azt össze kellett hasonlítaniuk Medgyessy Anyaság című szobrával. A múzeumban megbeszéltek közösen, azért az osztályban újra visszatértünk a témához, a vázlatfüzetbe leírtakat sok helyen kellett kiegészíteni, képek alapján visszaidézve a látottakat, hogy ne csak részletek, forgácsok rögződjenek.

Szlatvini Madonna, XIV. század
fából van
az épületnek alárendelt, hátul nincs kifaragva,
belül üres
magasbatörő, karcsú, vékony,
eláll a karja, hosszú nyaka van,
díszes, gazdagon faragott,
ruharedői a magasbatörést hangsúlyozzák
anyát ábrázol
jelképes, vallási tartalma van,
az Ég királynője, szelíden mosolyog,
elgondolkodik, nem néz a gyerekre, csak
a karián tartja, ünnepélyes
színes volt

Medgyessy: Anyaság, XX. század
homokkő, jól faragható
kerek szobor, körbejárható,
elől van a fő nézete
súlyos tömb, zömök,
nincsenek kiálló részei,
nagyon egyszerű, alig bontott,
mértánias, az egyiptomi szobrokhoz hasonlít
anyát ábrázol
hétköznapi,
biztosan áll a földön,
szorosan összeolvad az anya és a kicsi alakja,
alig válnak el helyenként; az összetartozást,
az anyai szeretetet fejezi ki így a szobor, a forma
a tartalom hordozója, érdekesen rovátkolta
a szobrász, nem sima a felülete, így lággyá,
puhává teszi a kemény kő hatását

Nehezebb valaminek a jellegzetességeit megfigyelni, ha nincs mivel összehasonlítani. Könnyebb, ha tud viszonyítani a gyerek, az erős ellentétek hangsúlyozzák egymást.

Amelyik osztállyal jártunk a Történeti Múzeum budavári palota ásatásait bemutató kiállításon, azoknak módjuk volt összehasonlítani a gótikus terem lovag és dáma szobortöredékeivel a faszobrokat. Míg ezek templombelsőben álltak, az épülethez, oltárhoz tartoztak, szenteket, Madonnát ábrázoltak, azok festett mészkőből készültek, udvari embereket ábrázolnak. Bár valószínűleg épülethomlokzaton álltak, körbe kifaragták őket. A templomi szobrok jelképesek, jelzésekből tudjuk, hogy melyik szentet ábrázolják. A mészkőszobrok igazi embereket ábrázolnak, portrék, érdekes, figyelő, élénk arcok. Nem magasbatörők, valóságosak az arányaik, testük van a ruha alatt, kezük, lábuk nagyon szépen kidolgozott, öltözetük a korabeli divat – így szólal meg a későgótikában a reneszánsz, de nem a szakkifejezések a lényegesek, hanem, hogy megfigyeljük a szobrokat.

A reformkor festészete felfedezi és feltérképezi újra az országot, a magyar táj szépségét „régí dicsőségünk” emlékeivel együtt, és a rajta élő népet, mint Petőfi verseiben. Fő műfajai a tájkép, az életkép és a portré. A XIX. század festészetét bemutató kiállítás első teremse ezt a három műfajt vezeti végig a század folyamán.

Amikor a zömmel hatodik osztályosokból álló szakkörrel látogattunk ide, részletes kérdéseket kaptak, és hogy a munka játék is legyen, kompozíciós vázlatok alapján kellett megkeresniük, melyik alkotásról szólnak a kérdések. Csoportmunkával dolgozták fel a feladatokat.

1. Milyen anyagot használt a szobrász? (Ferenczy: Pásztorlánykájáról)
Milyen formákra ad ez lehetőséget?
Mit fejez ki általuk, milyen tartalom hordozói?
Járd körbe, figyeld meg, hogyan változik, próbáld lerajzolni!
2. Milyen anyagból készült a szobor? (Izsó vázlata)
Mire alkalmas ez?
Honnan meríti a szobrász ezt a témát, mit fejez ki?
Hasonlítsd össze, miben különbözik látásmódja Ferenczy Pásztorlánykájától!
3. Milyen eszközöket használ a festő a figyelem irányítására? Hogyan alkalmazza a vonaltávlatot, a levegőtávlatot, a színeket? Mit emel ki, milyen színek vannak az előtérben, a középtérben, a háttérben?
Mit mond a képpel? (Markó: Halászosok.)
4. Milyen ellentétekre épít?
Milyen színeket használ?
Milyen érzéseket tolmácsol általuk? (Markó: Visegrád című képe.)
5. Hasonlítsd össze, mennyiben változtak meg a színek Markóhoz képest?
Hogyan változott meg az ecsetkezelés, festésmód?
Mi a különbség komponálási módjukban?
Mit fejez ki a festő, milyen színeket használ fel hozzá? – ezt kellett megfigyelni a Majálisnál.

Minden csoport elemzését végighallgattuk és kiegészítettük. Markó Károly Halászosok című képéről ezt olvasták le:

Sötétebb és világosabb színeket használ a festő, és hogy ne folyjon egybe, a világos színek mellé eltérő, sötétebb színt fest. Elöl nagyobbak, aprólékosabban kidolgozottabbak a formák, hátrafelé egyre kisebbek, összefolynak a színek, kivilágosodnak. Első ránézésre a nap ragyogására irányul a figyelmünk, ahogy tükröződik a vízben, úgy vezet el az emberekhez. Az előtérben a kép jobb és bal oldalán Markó Károly sötét színeket használ, sötétzöld, barna. A középtérben már világos színek uralkodnak, pl.: világos és sötétebb sárga. A háttérben, vagyis az égen összefolynak a különböző kékes és kékessárga színek. A kép halászosok hazatérését ábrázolja. Már

napnyugta lehet, mert a nap lemegy. Csak kevés festő festett olyan képet, melyet a nap egészen beragyog. Csendes, békés hangulata van.

A VII. osztályban a kérdések több önálló munkát követelnek. A korszakot meghatározó fő művek mellett a gyerekek figyelmét felhívom olyan alkotásokra is, melyek, ha egyetemes szempontból nézve nagy értéket nem képviselnek is, de érdekesek a gyerek számára, a kor levegőjét jól tükrözik. Az egyes témákban rejlő veszélyekre sem árt néha figyelmeztetni őket. Barabás Miklós Galambposta című értelmes biedermeier zsánerképe a kisebb tehetségu utánczók kezében már érzelgös giccs lesz.

A feladatok közt van olyan, amelyik csak leltároz, segít rögzíteni bizonyos dolgokat, mások megfeszített gondolkodást, munkát követelnek. Az elemzések alapja a mű beható ismerete. A kettő dialektikus összefüggésben van egymással, az elemzés kényszeríti a gyereket, hogy megpróbálja végiggondolni a képet.

Hasonlítsd össze Ferenczy Pásztorlányka c. szobrát Izsó terrakotta vázlataival!

Hasonlítsd össze Markó Károly valamelyik képét Kisfaludy Károly egyik festményével!

Miben különböznek Mészöly Géza és Markó Károly tájképei?

Hasonlítsd össze Markó és Szinyei látásmódját egy-egy képen keresztül!

Mi a különbség Mészöly és Szinyei Merse tájbrázolása között?

Egy út rajzolódik ki az osztály előtt, egy út a klasszicizmustól a plein-airig, a tónusfestéstől a színek forradalmáig. Mindenki más feladatot kap, az órán megbeszélve és kiegészítve észrevételeiket felidézhetjük a kiállítás teljességét. Sohasem művészettörténeti szempontok irányítják az összehasonlítást, hanem az összefüggések az egyes alkotások lényegét is jobban bevilágítják, mintha önmagukban nézzük őket.

A kérdések másik csoportja felsoroló jellegű:

Gyűjts életképeket, elemezz egyet, ami a legjobban tetszik!

Sorold fel Barabás néhány portróját, elemezz egyet!

Szedd össze a XIX. század néhány portróját, elemezz egyet!

Brodzsky Sándor, Keleti Károly, Kiss Bálint festészete Európa számára igen provinciális, de nekünk értékes, mert a magyar festészet megteremtésében, a közízlés alakításában részük van.

„Dolgozni kell. Szolgálni a népet és azt, amire az ember született, amire hivatott.

Egy francia mondás jutott az eszébe:

»Az ember születik, él és meghal.«

De mégis... Egyik ember több jelét hagyja hátra annak, hogy élt, mint a másik.

És ez szolgálatot jelent. Örök szolgálatot!” – adja Barabás Miklós szájába ezt a vallomást ifjúsági regényében Mátyás Iván (Egy festő ifjúsága, Barabás Miklós diákévei, Bp. 1955.). A könyvet egy önként vállalkozó elolvasta, ismertette, ezeket a befejező sorokat felolvastattam, mert meglehetősen távoliak a gyerekek számára ezek a fogalmak: dolgozni, szolgálni, elhivatottság – amit a reformkor és az önkényuralom korának művészei olyan véresen komolyan vettek.

A logikusan gondolkodó, vizuálisan nyitott gyerekek lényegretörő összehasonlítást adnak. Pl.:

Markó műteremben festett képén sok a sötét szín, barnák, feketék. Mészöly a természetben, de mindig borult időben, a napfényt nem festette, szürkék, ezüstök, finom gyöngyházás színek jellemzik. Mészöly magyar tájat fest, a magyar parasztok életét. Markó klasszicista, olasz tájai mindig a klasszicizáló szerkesztési mód szerint vannak elrendezve (sötét előtér, megvilágított középtér).

Szinyei Merse Majális című képén a középpont az alakok csoportja. A nők ruhájának világos színeivel irányítja ide a figyelmet. A ruhák kidolgozása finom, de nem részletezett, foltok. Markó nem használt ilyen világos és élénk színeket, aprólé-

kosabban festett. Színeyei felszabadítja a színeket a tónusok uralma alól. A napfény hatását a zöld pázsiton észleljük az árnyékos foltokban. A kép aljára sötétebb színeket tesz. Az életörömet fejezi ki, a természet szépségét.

Közepes tanuló elemzése is sok értékes megfigyelésről tanúskodhat. Összegyűjti az életképek közül Canzi Ágost Szüret Vác környékén (1859), Barabás Miklós: Vására induló román család (1844), Jancsó János: A népdal születése (1860) című képeit, végül Barabás Miklós A menyasszony érkezése (1856) című alkotásánál köt ki. Ez az életképfestészet még gyerekcipőben jár, de másfélszázad kiesést kellett pótolni néhány évtized alatt.

A menyasszonyt a festő fehér színnel emeli ki, felhívja rá a figyelmet a mellette levő piros koszorúslány. Nagyon mozgalmas (sötét és világos ellentétek), inkább meleg színeket használ, a háttérben falusi házak, Aprólékosan, részletesen megfesti a galambokat, fákat.

A gyerekeknek meg kell figyelniük, mit mond a festő, ne a saját elvárásaikat kérjék tőle számon. A XIX. század képei varázslatos illúzionizmusukkal azt a hitet kelthetik, hogy a művészet célja a látvány minél pontosabb ábrázolása, de a figyelmesebb szemlélés (és több közös megbeszélés) után kitűnik a művész rendező, átalakító tevékenysége, a művészet igazabb valósága, a lényeg sűrítése.

A tanulók eszménye (és a felnőtteké is, hiszen szemléletüket otthonról hozzák) a fényképszerű naturalizmus. Az a hetedikes, aki először járt képtárban, és eddig ilyen jellegű feladatokat valószínűleg nem kapott, elragadtatva kiáltott fel a Majális láttára: Olyan szép, mint egy fénykép! – Csak ha ötödiktől, sőt minél kisebb kortól arra szoktatjuk a gyerekeket, hogy azt lássák a képen, ami valóban ott van, képek előítéletektől és beidegzett közhelyektől mentesen látni. Akkor nem fogja azt hinni, hogy Munkácsy aprólékosan kidolgozza a kép minden kis részletét, hanem meglátja ecsetkezelésének romantikus lendületességét, észreveszi, hogy a festő a lényegtelen dolgokat összefoglalja, elhagyja, éppen ezzel a lényegre irányítja a figyelmet, nem fog neheztelni azért, ami újdonsága egy festő szemléletének: Színeyi képein a színek uralkodnak. A középpont, vagyis csak az emberek vannak részletesen kidolgozva, de azok nagyon szépen. Az előtér, a háttér szinte él, nem lehet észrevenni, hogy nincs részletezve. Erőtéljes, élő színek. Legtöbb képén sajnos semmit sem részletez, ha közelebről szemléljük, úgy tűnik, hogy csak foltokat látunk – írja egy kislány.

A tartalom és forma összefüggéseit, hogy minden változtatással mond valamit a festő, semmi sem öncélú – hiszen saját maguk is dolgoznak síkban átirásnál, képalkotásnál, vagy ugyanazt a kockát megrajzolják térben, vetületben, axonometrikusan, megváltoztatják vagy elhagyják a színeket mindig a funkciónak alárendelve – ezeket az összefüggéseket akartam megvilágítani a történelmi képek elemeztesénél. Talán ezeket a képeket szeretik a legjobban a gyerekek, nem festői erényeikért, hanem cselekményességükért, ami a kor jellemző sajátossága volt. A magyar művészeti életben a szabadságharc bukása után létrejött történelmi festészet, ami a kort meghatározó műfaj, jelképes tartalmával a nemzet lelkiismeretének, a szabadságharc eszméinek ébrentartását tűzte ki feladatul. Az üldöztetés ad mártírigényt közepes vagy kis festők feje köré is, mint Kiss Bálint, aki húsz másodpéldányt is festett Jablonczay Pethes János búcsúja című képéről (1846), mert a gályarabban a szabadságharc miatt bebörtönzötteket látták. Hazaszeretetre is tanítanak ezek a képek, nemcsak Madarász és Székely Bertalan festői nagyságát kell észrevéteztünk.

Azok mellett a kérdések mellett, amelyek Székely és Madarász munkásságát vertikálisan tárják fel, az összehasonlítások a mélység, a kifejezőerő irányába történő tapogatózások.

Hasonlítsd össze Székely Bertalan II. Lajos holttestének megtalálása című képét az V. László és Czilleivel!

Mit hangsúlyoz Madarász Viktor és mit Székely Bertalan a Dobozi megfestésénél?

Hasonlítsd össze Gyárfás Jenő Tetemrehívás című képét a vázlatával! Melyik kifejezőbb?

A II. Lajos holttestének a megtalálása című kép a festő korai alkotása (1860). Témája a természetben játszódik, kompozíciós középpontja II. Lajos holtteste, amit ruhája világos színével emel ki a háttérből. A kép minden kis részlete pontosan ki van dolgozva, ezáltal figyelmünk megoszlik az egészen. Székely Bertalan a zöld, szürke, barna színekkel jól ki tudja fejezni a megrendítő pillanatot. Ez a kép tónusokra épül. A festő a hideg színek felhasználásával érzékelteti a történelmi esemény szomorúságát. Hangulata borús, lehangoló.

Az V. László és Czillei (1870) Székely Bertalan jóval későbbi festménye. Itt már nem a részletek kidolgozására törekszik, hanem színekkel akarja kifejezni a kép mondanivalóját. A vörös és zöld kiegészítő színpárral nagy feszültséget kelt. Tört színek. A fő alakok körvonalát nem hangsúlyozza. Hangulata fojtott, drámai.

Székely Bertalan: Dobozi Mihály és hitvese (1861). Ennél a képnél a kép középpontja a világos háttérből kiemelkedő sötét alakok csoportja. A férfi arca a törökök felé irányítja a figyelmet. Ezután a néző az üldözőket és a középtérben elhelyezkedő, már elpusztult ló tetemét látja meg. A tűz vörös fénye és feketés színű füstje komorabbá, idegenszerűvé teszi a képet. A balról jobbra világosodó háttér csak fokozza a hatást, a cselekmény drámaiságát. A festő a színekkel is érzékelteti a történetet. A tűz vörös lánnya az elesett katonák vérére is jelképezheti. A háttérben vonuló felhők sötétsége vihart jelez.

Madarász Viktor is megfestette Dobozi címmel ezt a témát (1868). A halált választják inkább, mint a rabságot. Jelképes ez a szabadságharc utáni időkben. Madarász hosszan elnyúló keskeny, téglalap formában festi képét, érzékelteti a ló vágatását. Az ég romantikus, nagy fény- és színellentétek vannak rajta, viharos, vésztlő, a nap vörösre festi a felhőket. Kietlen tájon menekülnek, a ló már fárad a kettős teher alatt. A sok sötét szín érzékelteti a tragikus véget. Ez a kép mozgalmasabb, mint Székely Bertalané.

Gyárfás Jenő Tetemrehívás című képének összehasonlítása a vázlatával: a vázlat a halottat ábrázolja, körülötte családtagok, barátok. A háttér sötétségéből emelkednek ki a sötét ruhás emberi alakok. Ezek a sötét színek okozzák a kép szomorú hangulatát. A kép kompozíciós középpontja a világos tetem. Véleményem szerint a vázlat kifejezőbb, tragikusabb. A kész képen a megrémült női alak a középpont. Túlságosan részletezi. A vázlaton az alakokat nem dolgozza ki, fokozza ezzel a drámai hatást.

A két kép közül szerintem a vázlat sokkal kifejezőbb. Ennek valószínű az az oka, hogy a vázlat kevésbé kidolgozott voltával magára a mondanivalóra tereli figyelmünket. A kidolgozott képen már magára a kép szépségére koncentrálnunk. Az eredeti képen a gyilkos tör is megtalálható, a vázlaton pedig nem. Összegezve: szerintem, ha a kép nem lenne ennyire kidolgozott, gyönyörű, akkor sokkal kifejezőbb lenne.

Érezni a részletek utáni nosztalgiát a második elemzésnél, még ellentmondásban van a kép „gyönyörűsége” és a mondanivaló, nem érzi a gyerek, hogy mindennek a tartalmat kell szolgálnia, illetve nem tudja még pontosan kifejezni. Egyébként az osztályok döntő többsége a kész kép mellett szavazott természetesen. Bár elolvasattam elemzés előtt is az Arany-balladát, újra visszatértünk hozzá az osztályban, ha Gyárfás ezt adta fel magának, ismernünk kell, mit akart kifejezni.

„Jöjjön utolszor szép szeretője,
Titkos arája, Kund Abigél!”
Jő; – szeme villan s tapad a *törre*;
Arca szobor lett, lába gyökér.
– Sebből pirosan buzog a vér.

Könny se perdül, jajja se hallik,
Csak odakap, hol fészkel az agy:
Iszonyú az, mi oda nyilallik!...
Döbbenet által a szív ere fagy:
„Lyányom, ez ifju gyilkosa vagy!”

S vadul a sebből a tört kiragadja,
Szeme szokatlan lángot lövell,
Kacag és sír, s fennvillogatja
S vércse-visongással rohan el
Vetni kezét rá senki se mer.

Döbbenetes az a tragikum, amit a vázlat ad a sötét foltok közül kivillanó kevés fénnel. A befejezett vászon kicsit teátrálisan hat, a szép Abigél attól nem tűnik örültnek, hogy kidülled a szeme. Picasso képén a sírás is már széttöri a női arcot, Gyárfás így csak illusztrált, nem kifejezett valamit.

A sok kis naivság ellenére is, ami a gyerekek elemzéseiben található, remélem, hogy sikerült őket elindítani a művészet ismerete és szeretete felé.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Dr. Verebély Anna:* Az esztétikum felfedezésének útjain. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
René Berger: A festészet felfedezése. Gondolat, 1973.
Török Gyöngyi: Gótikus festészet és szobrászat Magyarországon 1350–1450 között. Tájak, korok, múzeumok kiskönyvtára. A Jánosréti szárnyasoltárok (1470–90). Tájak, korok, múzeumok kiskönyvtára.
Dercsényi Dezső-Zádor Anna: Kis magyar művészettörténet. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Bp., 1980.
Bodnár Éva: Markó. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Bp., 1980.
Pogány Ö. Gábor: Magyar festészet a XIX. században. Corvina, 1970.

LAKATOS JUDIT
Sátoraljaújhely

Óraterv-javaslatok az ének-zenei csoportmunkához

Nemcsak az éneklés és a feladatok megoldása, de a szervezés munkálatai is könnyebbek, ha csoportmunkával a tanulókat is bevonjuk a tanítás-tanulás folyamatába.

A csoportokat szükség szerint alakíthatjuk ki a tanulók különböző képességei alapján.

A csoportok elhelyezését félkör vagy köralakban célszerű megvalósítani, mert így a tanulók közelebb kerülnek egymáshoz, a feladatokat is könnyebben meg tudják oldani, egyszerűbb a megbeszélés módja. Ügyeljünk azonban arra, hogy az egyes csoportok ne kerüljenek túl közel egymáshoz, mert ebben az esetben egymás munkáját zavarhatják.

Az egyes feladatokat folyamatosan adjuk a tanulóknak, biztosítva így a gyermek állandó foglalkoztatását. Az egyes feladatok között (órávezetéstől függően) tanári „közbeavatkozás” is lehetséges, pl.: új ismeret közlése, vagy a dal gyakorlásának irányítása... stb.

A feladatokat célszerű főlírára írni, így az írásvetítő segítségével mindig a tanulók szeme előtt van az adott feladat, ugyancsak láthatják így az adott feladat pontértékét is.

A megoldás után azonnal a főlírára kerülhet az értékelési pontszám is!

A számonkérési időszakban minden csoport a beszámolást végző kis közösségre figyel, hiszen ekkor történik meg az (esetleg a gyengébb tanulók számára újnak tű-

nő) ismeret közlése is. A csoportmunka lényege ugyanis az, hogy bár különböző képességű gyermekek vannak az egyes csoportban, mégis célunk az, hogy a gyengébbek is – idővel – elsajátítsák a jobbak számára már kézenfekvőnek tűnő ismeretanyagot.

NÉHÁNY ÓRATERV-JAVASLAT AZ ÉVI MUNKÁHOZ

VII. OSZTÁLY: DALTANULÁS HANGJEGYRŐL

Tematikus egység: Arról, alól...

Oktatási cél: a „mi”-végű dalok hangneme.

Képzési cél: kottaolvasási készség fejlesztése B-dóban.

Nevelési cél: hazaszeretetre nevelés.

Szemléltetés: diafilmmel, hanglemezzel.

Eszközhasználat: tornadob.

A csoport (ötösök)	B csoport (négyesek)	C csoport (hármások)
<i>Ismétlés, számonkérés:</i>		
A Paraszt-kantáta bemutató éneklése. 1 pont	A „kantáta” mint zenei műfaj meghatározása. 1 pont	A polonaise fogalmának meghatározása. 1 pont
<i>Villámkérdések: (ismétlés, számonkérés)</i>		
Találkozhatott-e Bach Schubert-tel? 1 pont	Kiről van szó? „Vonzódott a magyar zenéhez.” 1 pont	Hanyadik században élt Bach? 1 pont
<i>Közös gyakorlás:</i> a Paraszt-kantáta közös éneklése		
<i>Célkitűzés, érzelmi motiváció:</i> (szemléltetéssel, diafilm vetítésével: Petőfi: János vitéz – részlet.) Ugyancsak itt történik a nevelési cél kiemelése is indirekt módon! Ez egyben az új dal hangulatának, mondanivalójának előkészítése.		
<i>Az új dal feldolgozási menete:</i>		
A csoport (ötösök)	B csoport (négyesek)	C csoport (hármások)
Az „alkalmazkodó” ritmus értelmezése. 1 pont	A dal hangnemének meghatározása (okt. cél). 1 pont	A dal tempójának meghatározása, indoklása. 1 pont
A dal önálló feldolgozása hangjegyről. 3 pont	A dal 1. és 3. sora szolmizálva, tanári segítséggel. A 4. sor önállóan. 3 pont	A dal ritmizálása, ritmusképletek kiemelése és ezek helye, szerepe a dalban. 3 pont
<i>Közös gyakorlás:</i> az új dal éneklése ritmusnevekkel és szolmizálva is.		
Állapítsd meg és indokold a dal dinamikáját! 1 pont	Mit mond neked ez a dal? 1 pont	Olvasd el hangosan, kifejezően a dal szövegét 1 pont
<i>Közös gyakorlás:</i> a dal éneklése szöveggel (ügyelve a már megállapított dinamika betartására is).		
<i>Szemléltetés:</i> „történelmi indulók” hanglemezzel, karonadalok (ugyancsak itt: koncentráció a történelemmel és irodalommal!).		

Állíts össze dalcsoportot katonadalokból, és énekelj is el! 1 pont	Az új dal bemutató éneklése. 1 pont	Alkoss dob kíséretet a dalhoz! 1 pont
Énekelj el az új dalt, és állapítsd meg formáját, stílusát! 2 pont	Állapítsd meg a dal hangnemét! 2 pont	Milyen zenekarral játszanátok el ezt a dalt, és annak a zenekarnak milyen hangszerei vannak? 2 pont

Összpontszám: 10, 10, 10.

VIII. OSZTÁLY: DALTANULÁS HALLÁS UTÁN

(Itt két csoporttal dolgozunk, de ugyanezt az órát megtervezhetjük 3–4 csoport számára is!)

Tanítási egység: Mint a mókus...

Oktatási cél: a szinkópa (ism.) primo-secundo... Refr.

Képzési cél: ritmus- és halláskészség-fejlesztés.

Nevelési cél: az úttörőélet szépségei.

Szemléltetés: Harsan a kürtészó című lemeztől a Mint a mókus... kezdetű dal és zenehallgatás 5. o.

Eszközhasználat: tornadob és cintányér.

A csoport	B csoport
<i>Ismétlés, számonkérés:</i>	
Ismerd fel a művet! (Bartók: Délszálvos) 5. oszt. 1 pont	Ismerd fel a művet! (Bartók: Este a székelyeknél) 5. oszt. 1 pont

Célkitűzés, érzelmi motiváció: „Az élet szép, ha jó kedvűek és vidámak vagyunk” (l. jelenlegi úttörőélet). A dal bemutatása hanglemeztől (szemléltetés!).

Megfigyelési szempont:

Milyen zenei eszközökkel és megoldási módokkal fejezi ki a szerző az úttörőélet vidámságát? (Tempo, dinamika.) 2 pont	Milyen kórus énekel, és annak hány (milyen elnevezésű) szólamai vannak? 2 pont
--	---

A dal bemutatása tanár által, majd közös gyakorlás

A refr. jelentésmagyarázata és szerepe a dalban. 1 pont	Szövegbemutató, értelmezés (nevelési cél megvalósítása!) Primo, secundo értelmezése. 1 pont
--	--

Dalcsoport összeállítása, éneklése úttörődalokból.
2 pont

„Mint a mókus...” bemutató éneklés, ritmuskísérettel (dobbal), melyet a csoport önállóan alkot! 2 pont	Az órai dal ritmusképletei és a dal ritmizálása cintányérral. 2 pont
---	---

Találd ki, és ismerd fel!

Betűs kottája, valamint ritmusa alapján:
„Útra kél az úttörő...”
2 pont

Jellemző hangközei alapján: „Leng a se-
lyem...”
2 pont

Összpontszám: 10, 10, 10.

VII. OSZTÁLY: GYAKORLÓ, KÉSZSÉGFEJLESZTŐ ÓRA

- Tematikus egység: a magyar népdalok.
- Oktatási cél: a „fi” módosított hang.
- Képzési cél: kottaolvasási készség fejlesztése.
- Nevelési cél: törekedj mindig pontosságra!
- Szemléltetés: dallamkirakóval.
- Eszközhasználat: triangulum.

A csoport	B csoport	C csoport
<i>Ismétlés, számonkérés:</i>		
Egy szabadon választott magyar népdal kifejező, átélt éneklése.		
1 pont	1 pont	1 pont
<i>Célkitűzés, érzelmi motiváció:</i> (A népdalról tanultak felelevenítésével). <i>Versenyfeladat:</i> (Melyik csoport tanul meg leghamarabb – hallás után – egy népdalt. Lehetőleg a közvetlen környék egyik dala legyen!)		
Az újonnan tanult dal bemutató éneklése (max. pontszám: 2, az elsőbbség sorrendjében lehetséges plusz: 1,5–1–0,5 pontot szerezniük a csapatoknak).		
2 pont	2 pont	2 pont
<i>Közös éneklés:</i> a fenti dal – ritmuskísérettel!		
A közösen énekelt dal stílusának megállapítása, az állítás igazolásával!	Egy tetszés szerinti régi stílusú népdal éneklése.	Dalcsokor összeállítása új stílusú népdalokból és 1 dal éneklése!
1 pont	1 pont	1 pont
Tk. 11/4. olv. gyak. módosított hangja? (Okt. cél.) A népies dal fogalmának meghatározása.	Tk. 11/4. olv. gyak. Hány zenei mondatból áll?	Tk. 11/4. olv. gyak. ritmizálása... és írd szöveget a dalhoz!
3 pont	3 pont	3 pont
Nevelési cél megvalósítása!		
Tk. 14/énekeljünk tisztán: 1.2. mindkét szólam feldolgozása a csoporton belül.	Tk. 14/énekeljünk T. alsó és felső szólama külön-külön.	Tk. 14/énekeljünk tisztán 3. alsó-felső szólama külön-külön.
3 pont	3 pont	3 pont

Összesen: 10, 10, 10 pont.

Ezenkívül lehetséges valamely csoportnak – a versenyfeladatból adódóan – plusz 1,5–1–0,5 pontja.

VIII. OSZTÁLY: ZENEHALLGATÁSI ANYAG FELDOLGOZÁSA

Tematikus egység: Bartók Béla: Cipósütés.

Oktatási cél: É-dó.

Képzési cél: szolm. készs.-fejl. É-dóban; műelemzési készs. fejlesztése.

Nevelési cél: a legkisebb is tehet valamit, ha akar!

Szemléltetés: könyv, kép, diafilm, lexikon, hanglemez.

Eszközhaszárlat: rajzlap, színes ceruza, filctoll, festék, tustinta...

A csoport
(ötösök)

B csoport
(négyesek)

Ismétlés, számonkérés: (mindkét csoport számára).

Tetszés szerinti népdal ritmusának tapsolása, melyet az A csoportnak kell felismernie. (Ha a B csoport rosszul tapsolt, úgy az A csoport megkapja a pontszámot!)

1 pont

1 pont

A dalok éneklése közösen

Célkitűzés, érzelmi motiváció: a magyar népdalokról tanultakkal, a magyar nép szeretetével.

A zene és irodalom kapcsolatának igazolása: melyik magyar költőnk méltatja versében Bartók munkásságát? (A vers bemutatás, olvasása, értelmezése, konc.: magyar ir.)

2 pont

Mit tudunk Bartók Béláról? (Lexikon- és könyvhaználát.)

2 pont

Zenehallgatási ismétlés:

Ismerd fel a művet és szerzőjét is!

Bartók Béla: Négy szlovák népdal.

1 pont

Bartók Béla: Divertimento.

1 pont

A kórusmű bemutatása. Megfigyelési szempont:

Mi a mű tanulsága?

1 pont

Milyen kórus adja elő a művet?

1 pont

Ki a legszimpatikusabb szereplője a műnek és miért? (Nevelési cél!)

1 pont

Ki a legellenzenvesebb szereplője a műnek és miért? (Nevelési cél!)

1 pont

A „Székérmotívum” önálló feldolgozása. (Oktatási cél!)

2 pont

Van-e kapcsolat a munkavégzés és a mű motívumokból való felépülése között?

2 pont

A mű megballgattatása ismételtten: közben a munkafüzlet megfelelő részének kitöltése. (Mindkét csoportnak!)

A mű „Iusta” szereplőjét rajzold le, és adj neki valamilyen munkát!

2 pont

2 pont

Összesen: 10, 10, 10 pont.

NÉHÁNY JÓTANÁCS

1. Olyan feladatokat szerkesszen minden nevelő, melyeket a tanulók viszonylag rövid idő alatt képesek megoldani: ugyanis, ha egy-egy feladat túl időigényesnek bizonyul, a gyerekek leállnak, és így az óra végére nem juthatunk el a végső céljig.

2. Kezdő nevelő számára hasznos lehet, ha az egyes feladatok megoldására szánt időt is feltünteti óravázlatában – csak hozzávetőlegesen –, így megelőzheti, hogy „rácsengetnek”, holott az anyag felénél sem jár.

3. Nem elég csupán a feladatokat (melyeket a részletes óravázlatokban közöltem) ismertetni a tanulókkal, hanem a „töltelékszöveg”-re is szüksége van a tanárnak, mellyel az egyes munkafolyamatokat bevezeti, azokat összeköti, vagy szükséges-ségüket igazolja.

4. Az egyes csoportok ne legyenek túl nagy létszámúak, mert az akadályozza a gördülékeny munkavégzést. Ha pl. ötös tanulónk annyi van, hogy esetleg két csoportot is tudunk belőlük alakítani, akkor inkább ezt tegyük! Elnevezésük lehet ilyen esetben: („A₁” – „A₂”).

5. Biztosítsuk a csoportvezetők önállóságát, ugyanakkor rendszeresen kérjük számon működésüket!

6. A csoportok fegyelmezését következetesen végezzük el a „mínuszpontoszással”, így egy-két hónap után elérjük, hogy a megszokott munkazajon kívül – feladatmegoldás közben – tökéletes fegyelem lesz az órán, jóllehet a kötetlenebb munkaforma több fegyelmezetlenségre adhat lehetőséget, alkalmat.

7. A nevelő felkészülése – mint azt a mellékelt néhány óravázlat is tanúsítja – legyen mindig pontos, alapos; az eszközöket (szemléltető- és munkaeszköz) óra előtt, vagy lehetőség szerint előző nap készítsük elő, mert arra az órán már nincs lehetőség!

A 4 év tapasztalatai alapján a következőket állapíthatom meg:

1. A serdülőkorú gyermekek számára könnyebb, oldóbb hatású munkaforma a csoportmunka.

2. Közösségsszervező- és megtartó hatásfoka kb. 80%.

3. Értékelési rendszerét a tanulók szeretik, mert munkájuk eredményét azonnal és konkrétan látják.

4. Megszünteti a „tanító” iskola jellegét, helyét a „tanuló” iskola foglalja el.

5. Fellazítja a tanítási óra kötöttségét, így élményszerűbb a tanulók számára.

6. Önállóságra készíteti a gyermekeket. Az önfegyelemre nevelés területén is jobb eredmény mutatkozik ezzel a módszerrel, mint a hagyományos óravezetéssel.

7. A tanulók teljesítménye magatartásuk függvénye, ami fegyelmezettségre sarkallja őket.

8. A csoportmunkával vezetett tanítási óra minden mozzanatában a demokratizmus elve érvényesül.

9. A gyengébb képességű tanulók munkaintenzitása jelentősen megnő.

10. A feladatok differenciálása lehetővé teszi, hogy a viszonylag gyengébb képességű tanulók is sikerélményhez jussanak.

Érdemes tehát megpróbálkoznunk az ének-zene órán a csoportmunkával, mert ezzel a módszerrel jobb eredményt érhetünk el e készségi tárgy tanításában.



EMÖDI JÁNOS
Kurityán

Koncentráció és szemléltetés az irodalomórán

A koncentráció és szemléltetés az új, korszerű oktatási eljárások közé tartozik. Ezek a módszerek azonban a hagyományos óravezetésben is előfordultak, csak talán nem eléggé tudatosan, s nem megfelelő szinten, hanem kissé ösztönösen, alkalom-

szerűen. Mind a két eljárás akkor a legeredményesebb, ha segít a tanulónak a tananyag, az irodalmi mű minél jobb megértésében, elsajátításában.

A két fogalom nem válik el egymástól élesen, mereven. Egymást kiegészítik olyan értelemben, hogy az órán a szemléltetés és a koncentráció együttes felhasználása is lehetséges, ugyanis a koncentrációval egy időben szemléltetni is lehet, a szemléltetéssel egy időben koncentrációra is sor kerülhet. Bármelyik irodalmi mű feldolgozásakor bemutatott festmény, rajz vagy illusztráció egybevetése és elemzése a tárgyalandó verssel, elbeszéléssel, regénnyel már megteremti az irodalom s a képzőművészet kapcsolatát. A lehetséges sok példa közül egy-kettőt kiválasztva láthatjuk a szemléltetés meg a koncentráció együttes lehetőségét. A Toldi 1. énekének megbeszélésekor bemutatott *Csók István: Szénagyűjtők* festményével vagy a 2. ének elemzésekor *Brueghel: Parasztlakodalom* c. képének, a 11. énekhez kapcsolva pedig *Szőnyi István* illusztrációjának szemléltetésével megteremthetjük az irodalom és a képzőművészet kapcsolatát.

Az elemzést kérdésekkel irányíthatjuk. Megfigyelési szempontokat adhatunk a tanulóknak az irodalmi mű és a képzőművészeti alkotás azonosságára és különbségére vonatkozóan. Arany János: *Rege a csodaszarvasról* c. versének elemzésekor szemléltetett *Székely Bertalan: A csodaszarvas regéje* vázlattal, s szintén Arany János balladájának: *A walesi bárdoknak olvasásakor bemutatott Zichy Mihály: A walesi bárdok* c. tusrajzával az irodalmi és a képzőművészeti koncentráció mellett a történelmi koncentráció lehetősége is megvan. Ez utóbbi képen megfigyeltethetjük a tanulókkal a király parancsoló, a bárdoknak pedig haragot és megvetést eláruló mozdulatát, a bárdokat elhurcoló katonák fellépését, a welszi urak viselkedését. Kérdezhetünk a szereplők jelleméről, a terem korabeli berendezéséről, a tusrajz összbenyomásáról. A tanulók a képeket nézve valamennyire el tudják képzelni az akkori történelmi idők öltözetét, ruházatát, a teremnek berendezését, esetleg egy-két szokást is. Az új tantervben Petőfi S.: *Az Alföld* c. verse a 7. osztályban szerepel. A vers elemzésekor képről vagy a *Hortobágy* c. diafilmről, az alföldre jellemző növények, állatok, tárgyak bemutatásával, valamint e sík vidékre jellemző éghajlat természeti jelenség felidézésével – amelyekről a tanulók már földrajz és élővilág órán tanultak – megteremthetjük az irodalom kapcsolatát az élővilággal és a földrajzzal. Ezeknek a módszereknek az órán való felhasználásakor a tanulók látási, hallási és gondolkodási képességeik megmozdulnak, s valamelyik mozzanattal – általában a nekik tetsző rész segítségével – az órai aktivitásuk megindul, figyelmük a tárgyalandó mű felé fordul.

Tovább lehetne még sorolni a példákat. A szemléltetés, a koncentráció az órán – a megfelelő helyen és időben – átszővi egymást. Nem lehet talán egymástól elválasztani úgy, hogy most csak szemléltetés lesz az órán, máskor meg csak koncentráció. Az új irodalmi tantervben, más módszertani eljárásokkal együtt, az oldódó óratípusokban ez még inkább érvényre juthat.

A 6. osztályban Gárdonyi G.: *Egri csillagok* c. regényének tárgyalásakor, elemzésekor a szemléltetést és a koncentrációt együttesen alkalmaztam a mű átfogóbb, mélyebb megértésére. Az osztályból még csak egy pár tanuló jutott el az egri várba. Az első órán beszéltünk a regény keletkezéséről, áttekintettük a fontosabb részek összefüggésében a cselekményt, a mű szerkezeti vázlatát. Egy tanuló, aki már volt az egri várban, beszámolt élményéről. Erre az órára három csoportnak feladatot adtam, hogy menjen el a könyvtárba, s keressen olyan könyveket, amelyben Eger történetéről, a várról, a város és a vár földrajzi fekvéséről szóló leírás, ismertetés található. Az egyik csoport Eger történetéről, a másik a várról, a harmadik a város

földrajzi fekvéséről készített rövid, kb. 3–4 perces beszámolót. Segítségül odaadtam nekik *Balogh György: Eger története* c. munkáját.

A másik óra előtt a csoportok elhelyezkedtek az osztályban. Négy csoportot alakítottam 5–5 tanulóval. Egy-egy csoportot vegyes tanulmányi eredményű tanulók alkottak. Azok a csoportok, amelyeknek feladatul tűztem ki, hogy keressenek könyveket Eger és a vár történetéről, most magukkal hozták ezeket a könyveket.

Minden csoportnak volt a regényből is egy-egy példánya (több tanuló saját példányát is elhozta). Elhelyeztük a lemezjátszót, és jól látható helyre kitettük *Székelly Bertalan: Az egri nők* c. festményét. Az óra bevezető részében ismétlődő kérdésekkel felelevenítettük az elmúlt óra anyagát. – Mi volt a szándéka az írónak a regény megírásával, s mi adta a közvetlen indítékot? Milyen ismereteitek vannak Egerről és a várról? Melyek voltak a regény cselekményének fordulópontjai? Kik voltak a fontosabb szereplők?

Ezután kiadtam a csoportoknak az elemző kérdéseket, feladatokat, közben az osztály lemezről hallgatta *Tinódi Lantos Sebestyén: Eger vár viadaljáról...* szülő énekét.

A feladatok a következők voltak:

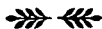
1. csoport: Milyen mozgást láttok a képen? Az alakok mozdulatait megfigyelve, milyen pillanatnyi harci helyzetet ábrázol a festmény? Hogyan tükröződik a nőknek az arcán az elszántság a támadókkal szemben? Keressétek ki a könyvből azokat a részleteket, hogy a nők milyen módon vették ki részüket a harcból!

2. csoport: Figyeljétek meg a várvédők és a törökök ruházatát! (Természetesen ez a harc hevében nem volt fontos, csak az elemzés, a festmény s a mű kapcsolata miatt szerepelt ez a megfigyelési szempont.) Hasonlítsátok össze a könyvben szereplő egri vitézek és a törökök öltözkését!

3. csoport: Milyen mozgást láttok a képen? Keressétek a regényből példákat arra, hogy milyen eszközökkel, ötletekkel védték a várat! Hogyan harcoltak? Milyen történelmi ismereteitek vannak az egri vár megvédéséről?

4. csoport: Mi az összbenyomásotok a festményről? Keressétek ki a könyvből a várvédők meg az ellenség utolsó, döntő csatáját bemutató részt!

Ezután hozzákezdték az elemzéshez. Kérdéseket tettek fel közben. Miután befejezték munkájukat, beszámoltak róla. A vitás kérdéseket, feleleteket közösen beszéltek meg. Írásbeli házi feladatként adtam, hogy hasonlítsák össze az egri várvédőket és a török harcosokat, janicsárokat. Természetesen nem művészettörténeti elemzést kívántam a tanulóktól, hanem azt szerettem volna elérni, hogy a szükséges szemléltetéssel, koncentrációval mélyebben értsék meg az egri vár ostromát, a regényt, s ne csak a történelemből tanult ismeretekre szorítkozzanak, hanem érzelmileg is közelebb kerüljenek a műhöz.



DR. DOBOSS ISTVÁN
Szolnok

Ellenőrzési módszerek az általános iskolai napközi otthonban

A napközi otthonokban az utóbbi években mutatkozó mennyiségi fejlődés, illetve a továbbiakban is várható számszerű növekedés, valamint az új dokumentumokban megfogalmazandó minőségi elvárások elkerülhetetlenné teszik egy olyan ellenőrzési

eljárásor kidolgozását, amely kiterjed a tanulmányi munka és szabadidős foglalkozások vezetésének ellenőrzésén túli kérdésekre, átfogja a napközi otthonos nevelés lényeges kérdéseit az eredményesség oldaláról is. (A tanulmányi munka elemzésének kérdése lényegében megoldott. Egyrészt azért, mert a tanórák ellenőrzési eljárásai jól adaptálhatók, másrészt pedig azért, mert a Módszertani Közlemények 1980/4. számában részletes elemzési szempontok találhatók. Ugyanitt a szabadidős tevékenységek vizsgálati szempontjai is szerepelnek. A szempontsorok alapján viszont nem következtethetünk megnyugtatóan a folyamatos alkalmazásra és az eredményességre.

Ilyen, több kérdést is érintő, eredményekre is összpontosító eljárássorozat ismeretetésére kerül itt sor. Ezek az eljárások főként a szélsőséges pozitívumok és negatívumok megragadására alkalmasak, további finomításra szorulnak, de mindenképpen hasznosíthatók.

1. A szabadidős tevékenységek kedveltségének vizsgálata

a) *Előzetes tudnivalók (szervezés, eszközök, körülmények):* A tanulók egy-egy írólapot kapnak, melyen feltüntetik évfolyamukat. (2. osztálytól használható módszer.)

b) *Instrukció a tanulóknak:* Gyerekek! Arra vagyunk kíváncsiak, hogy mivel szerettek foglalkozni szabad időtökben a napközi otthonban, vagy milyen foglalkozáson vettetek részt szívesen a tanévben. Ezt írástok fel a cédulákra. Többet is írjatok! Gondoljatok a régebbi dolgokra is, amit nevelőtökkel vagy magatoktól csináltatok, a tantermi és kinti foglalkozásokra is. Kérlek benneteket, hogy ne mondjátok egymásnak, amit irtok, és ne nézzétek egymásét! Azt írástok le tehát, amit ti szívesen csináltok vagy csináltatok.

c) *Feldolgozás:* A kapott írásos válaszok alapján összeszámoljuk a tevékenységeket a csoportban a hagyományos foglalkozástípusok szerinti bontásban. (Kulturális, manuális stb.) Érdekes külön kategóriaként kezelni az olvasást, mint kiemelt jelentőségű szabadidős szokást.

d) *Elemzés, hasznosítás:*

Milyen foglalkozástípus a legkedveltebb?

Az egyes szabadidős kategóriák hányféle tevékenységet tartalmaznak?

Milyen a passzív és aktív részvételt igénylő foglalkozások aránya?

Milyen a színvonalas, értékes, illetve primitív időtöltések aránya?

Egészében kirajzolódnak-e a hagyományos foglalkozástípusok?

A csoportban hány tanulónak van (milyen aránynak van) hasznos, értékes, kedvelt szabadidős tevékenysége?

2. A tanulók részvételi aránya a szabadidős foglalkozásokon

a) *Előzetes tennivalók:* A csoportvezető nevelőtől ülésrendet kérünk, melyen a tanulók neve mellett jelzések mutatják a téma szempontjából lényeges jellemzőket (pl.: fizikai dolgozó gyermeke, hátrányos helyzetű, jó tanuló, gyenge tanuló stb.).

b) A csoportvezető nevelő a naplóból sorban mondja egy hónap szabadidős foglalkozásait, szükség esetén néhány szóval emlékezteti a tanulókat.

c) *Instrukció a tanulóknak.* Arra vagyunk kíváncsiak, hogy ki melyik foglalkozáson vett részt. Amikor egy foglalkozást mond nevelőtök, jelentkezzen az, aki azon a foglalkozáson részt vett.

d) *Jelzések a jelentkezés alapján:* A vizsgálatot végző személy a foglalkozástípusoknak megfelelő rövidítésekkel jelzi az egyes tanulók részvételét az ülésrenden. (S – séta, K – kulturális stb.)

e) *Feldolgozás, elemzés:*

Kirajzolódnak-e az egyes foglalkozástípusok a jelentkezések alapján?

Milyen foglalkozástípusba sikerül legjobb arányban a tanulók bevonása, milyenbe legkevésbé?

Milyen a szempontunkból kiemelten kezelendő tanulók részvétele?

Érvényesül-e a választhatóság?

Az előző módszerrel összevetve van-e magyarázat a nem kedvelt foglalkozásokra?

Valóságos vagy fiktív bejegyzések találhatók a napló szabadidős rovatában?

3. A felelőshálózatban való részvétel vizsgálata

a) *Előzetes tennivalók*: azonosak az előzővel az ülésrend és a jelzések vonatkozásában.

b) *Instrukció a tanulóknak*: Pajtások! Emlékezzetek vissza, hogy milyen megbízatások vannak a csoportokban. Álljon föl az, akinek volt a tanévben vagy most is van valamilyen megbízatása!

c) *Jelzések a jelentkezések alapján*: a vizsgálatot végző személy piros pontokkal jelzi az ülésrenden a részvételt a megbízatásokban.

d) *Elemzés*:

Tudják-e a tanulók megbízatásaikat, tehát él-e a felelőshálózat?

Milyen a megbízatással rendelkezők aránya?

Kik a megbízottak? (Érdemes a kérdést az osztályközösségre, a rajközösségre vonatkoztatva is feltenni, más színnel jelölni.)

Milyen a megbízatásokkal való terhelés megoszlása?

Milyen mértékű az írott felelősrendszer és a működő hálózat egybeesése?

4. A tanulók foglalkoztatásának mértéke, módja és megoszlása tanuláskor

a) *Előzetes tennivalók*: a jelzésekkel ellátott ülésrendet használjuk.

b) *Jelzések alkalmazása*: a korábban használttól eltérő színnel jelzi a vizsgálatot végző személy a tanulmányi munka közben a tanulók foglalkoztatását.. (s – segítség, e – ellenőrzés, pont – egyéb szereplés stb.)

c) *Elemzés*:

Kikkel, hogyan foglalkozik a nevelő, milyen alapon?

Milyen mértékű a tanulók segítése?

Indokolt-e a segítség?

A segítség biztosítja-e a kellő megterhelést?

Milyen mértékű az ellenőrzés a nevelő részéről?

Kikre terjed ki, mi a kiválasztás alapja?

Összességében milyen mértékű a nevelő tanulókkal való közvetlen foglalkozása?

5. A tanulók közérzetének vizsgálata a napközi otthonban

a) *Előzetes tennivalók*: a tanulók kis cédulákat kapnak, melyen feltüntetik évfolyamukat. (Második osztálytól használható.)

b) *Instrukció a tanulóknak*: Gyerekek! Szeretném tudni, hogy érzitek magatokat általában a napközi otthonban. Ezt kell majd leírnotok a cédulákra, de még ne írjátok! Kérem, hogy senki ne mondja hangosan, amit válaszol, ne is nézzétek egymásét! (Ezt nagyon nyomatékosan kell a tanulóknak elmondani, mert különben befolyásolják egymást!) Három lehetőségetek van. Vagy azt írjátok, hogy jól, vagy azt, hogy közepesen, vagy azt, hogy rosszul. Csak saját véleményeteket írhatjátok! Lássatok hozzá!

c) *Feldolgozás, hasznosítás*:

A válaszokat a három kategóriára bontva (jól, közepesen, rosszul) összesítjük, és az életkor szerinti átlaghoz viszonyítjuk. (A módszer nem azt mondja meg, hogy milyen a tanulók közérzete, hanem azt, hogy a hasonló korúak átlagához képest

milyen a közérzet. Csak nagy eltérés esetén – legalább húsz százalék – hasznosítható az eredmény. Kis eltérés adódhat a módszer hibájából is.

A jó vagy rossz közérzetért nem feltétlenül a nevelőt okolhatjuk, hanem például a tárgyi feltételeket, a létszámot is. (A „rossz” választ ritkán írják a tanulók, több csoportból összesen 2–3 fő. Ezért a „jó” válasz százalékos értékeihez viszonyíthatunk. Jó közérzetű a másodikosok 91 százaléka, a harmadikosok 89 százaléka, a negyedikesek 81 százaléka, az ötödikesek és hatodikosok 67 százaléka, a hetedikesek 64 százaléka és a nyolcadikosok 58 százaléka. Az arány háromezer megkérdezett tanuló válasza alapján alakult ki.

6. A tanulás technikájának vizsgálata

a) *Előzetes szervezés:* a tanulók helyeiken ülnek, majd a kérdésre jelentkezéssel válaszolnak. (Felső tagozatra alkalmazott kérdések következnek, de módosítással alsó tagozathoz is használható.)

b) *Instrukció a tanulóknak:* Gyerekek! Arra vagyunk kíváncsiak, hogyan tanultok a napközi otthonban. A feltett kérdésre jelentkezéssel válaszoljatok, de előbb gondolkozzatok, és egyszerre jelentkeztek, amikor szólok, hogy „most lehet jelentkezni”. Értitek?

Kérdések:

Ki szokott térképet használni a földrajz tanulásakor?

Ki használt már valamilyen kézikönyvet a szünet óta (téli, tavaszi stb.), pl. helyesírási szótárt, értelmező szótárt vagy lexikont?

Ki olvasott már a szünet óta leckéhez kapcsolódó dologról a tankönyvön kívüli forrásból? Pl. Régen volt, hogy is volt; Képes történelem; Képes földrajz c. könyvből, História; Delta; Élet és tudomány című folyóiratból stb.? (Itt érdemes egy-két jelentkezőtől megkérdezni, hogy mit olvasott. Ha ezt nem tesszük, kialakulhat a tanulóknál, hogy felelősség nélkül jelentkezhetnek.)

Ki szokta a tanulás megkezdése előtt átgondolni, hogy az egyes tantárgyak tanulására mennyi időt akar fordítani? Ha nem egyenként, hanem közösen csináljátok, akkor is jelentkeztek!

Ki szokta a megtanult leckét saját magának elmondani, ön maga tudását ellenőrizni?

Ki nézi át saját elkészített írásbeli feladatát?

Ki szokta a lecke lényegét kiemelve tanulni? Pl. történelemből, földrajzból a sötéttel nyomtatottat tanulja, vagy aláhúzza a lecke lényegét, vagy a lecke végén levő lényegre vonatkozó kérdésekre keresi a választ. (Az osztálynak megfelelő példákkal kell itt segíteni a kérdés megértését.)

Gondoljátok el, hogy oroszból az olvasmány és az utána következő kérdésekre való írásbeli válasz a feladat. Ki az, aki az olvasmánnyal kezdené a tanulást?

c) *Feldolgozás, hasznosítás:*

Az egyes módszerek elmondása után a jelentkezőket összeszámoljuk, majd arányukat kiszámoljuk és az átlaghoz viszonyítjuk. Csak legalább 20 százalék eltérés esetén minősíthető jónak, illetve gyengének az eredmény. A százalékos értékek átlaga tanulási módszerenként: térképhasználat 97 százalék, kézikönyv 62 százalék, hozzáolvasás 71 százalék, időbeosztás 76 százalék, szóbeli ellenőrzés 86 százalék, írásbeli ellenőrzés 69 százalék, szóbelivel kezdés 40 százalék, lényegkiemelés 81 százalék. (Az értékek nem azt jelzik, hogy például a tanulók 81 százaléka tanuláskor kiemeli a lényegét, hanem azt, hogy az alkalmazott módszerrel ilyen értéket kaptunk három ezer tanulón kipróbálva. Tehát egy konkrét csoportban azonos módon szerzett eredményt ehhez viszonyítva minősíthetjük jobbnak, illetve gyengébbnek. A kapott eredményt ne csak a csoportvezető nevelőre vonatkoztassuk. Legalább olyan mértékben

felelősek érte a szaktanárok is. (A módszer többszöri alkalmazása révén a felsorolt tanulási módszerek a figyelem középpontjába kerülnek, hamar elérhetik a 100–100 százalékot. Ilyenkor az instrukciók bizonyos módosításával emelhetjük a követelményt, pl. Ki olvasott ezen a héten valamit a történelem leckéhez? Ki használta ezen a héten az Idegen szavak szótárát?

Néha kifogásolják, hogy a tanulók számára a kérdések nem érthetők teljesen. Ez előfordulhat, de csak abban az esetben, ha a módszerekkel nem foglalkoztak a csoportban. Ha megfelelő tudatossággal, rendszerességgel szerepel a tanulás technikájának fejlesztése, akkor a kérdések és a bennük szereplő fogalmak érthetőek, a tanulók számára teljesen világosak.

d) *Elemzés:*

Milyen tanulási módszerek alkalmazása általános, melyik nem? Az eredmények megerősítik-e a foglalkozás látogatásakor szerzett tapasztalatokat a módszerek terén?

Mik lehetnek a hiányuk okai? (Például nincs kézikönyv a teremben.)

Gondolatok a Német Demokratikus Köztársaság általánosan képző politechnikai iskolája felső tagozatának tanterv-tervezetéről

Mint a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Műszaki Tanszékének ny. tanára rendszeresen olvasom a „*Polytechnische Bildung und Erziehung*” c. szaklapot. Az elmúlt év őszén nagy érdeklődéssel láttam, majd magyarra le is fordítottam a „*Bevezetés a szocialista termelésbe és műszaki rajz*” elnevezésű és az általánosan képző iskola felső tagozatára szóló tantervtervezetet. A fordítás munkálatai közben jó alkalmam nyílt a tudós kollektíva által összeállított javaslatot áttanulmányozni. Őszintén mondhatom, nagyon élveztem a feladat végrehajtását, és ami ennél lényegesebben fontosabb: nagyra értékelem a kollektíva alkotását!

Miért? E kérdésre válaszolandó először megkísérlem röviden ismertetni a tervezetet.

Bevezetésül el kell mondanom, hogy az NDK iskoláiban, melyek lényegében 10 osztályos általánosan képző intézmények – három tagozat működik: az első 1–3-ig, a második 4–6-ig, a harmadik 7–10-ig. Az alsó két tagozatban a politechnikai oktatás megvalósítása hasonlít a „*Gyakorlati foglalkozás*”-hoz, de sokkal merészebb megoldásokkal. Az alsó és középső tagozatban az oktatás tanteremben, majd iskolai műhelyekben folyik. Eleinte tanítók, később szaktanárok irányításával. Mivel a német kollégák meggyőződése, hogy a felső tagozatos fiatalokat – nagyon alapos pedagógiai megfontolások miatt – a termeléssel életközelibe kell hozni – a felső négy évfolyam politechnikai oktatását külön program szerint hajtják végre, melynek ezt a címet adják: „*Bevezetés a szocialista termelésbe és műszaki rajz*”. E program tartalma – a felső négy osztály tantervi anyaga – röviden a következő:

7. osztály

Műszaki technológia

1. Termék-előállítás szocialista termelőüzemben	4 óra
2. Formázás öntéssel	6 óra
3. Formázás hengerléssel	4 óra
4. Formázás esztergálással	4 óra
5. Alkotás építőelemekből és gépek kialakítása az alkotórészek kötésével	4 óra
6. Korrózióvédelem bevonás útján	4 óra
7. A gyártási folyamat racionális alkalmazása	4 óra
	<hr/>
	30 óra

8. osztály

Géptan

1. A gépek felépítése és rendeltetése	4 óra
2. A gépek meghajtása	4 óra
3. A gépek energiaátvittele	16 óra

3.1. A mechanikai energia átszármaztatása és átalakítása meghajtások segítségével (10 óra)	
3.2. A tengelykapcsolók közreműködésével az energiaforrás továbbvittele, illetve megszakítása (6 óra)	
Komplex feladatok	6 óra
	<hr/>
	30 óra

9. osztály (I. téma)

Tudományos-technikai előrehaladás az üzemekben, az építőiparban és a mezőgazdaságban

1. A tudományos-technikai előrehaladás mint a magas népgazdasági eredmények forrása	2 óra
2. A nyersanyagok, az anyagok és az energia célszerűbb alkalmazása – jobb termékeket eredményez	4 óra
3. A tudomány és technika hatásfokának emelése az iparban, építőiparban, mezőgazdaságban	14 óra
3.1. Tudományos-technikai haladás az iparban (4 óra)	
3.2. Tudományos-technikai haladás az építőiparban (4 óra)	
3.3. Tudományos-technikai haladás a mezőgazdaságban (4 óra)	
Összefoglaló órák	2 óra
	<hr/>
	20 óra

Műszaki rajz

Alkatrészek, összeépített darabok olvasása, vázolása, rajzolása	10 óra
---	--------

9. osztály (II. téma)

Elektrotechnika

1. Az elektrotechnika feladatai a népgazdaságban	1 óra
2. Elektromos kapcsolások tervezése, felépítése, üzemeltetése	4 óra
3. Elektromos építőelemek, kapcsolások vizsgálata működési és érintésvédelmi szempontból	3 óra
4. Mérések végzése elektromos építőelemeknél és kapcsolásoknál	8 óra
5. Az elektromos hírközlés alkalmazási területei	14 óra
5.1. Áramkörök (kapcsolások) alkalmazása a jelek összekötésére (10 óra)	
5.2. Kapcsolások integrált áramkörökkel és alkalmazásuk a technikában és a termelésben (4 óra)	
	<hr/>
	30 óra

10. osztály (I. téma)

Elektrotechnika

5.3. A mikroelektronika befolyása a technikára és a termelés fejlődésére	4 óra
6. Az elektromos teljesítmények alkalmazási területeti	20 óra
6.1. Az elektromos energia alkalmazása az erőművekben (4 óra)	
6.2. Az elektromos energia átvitelének berendezései (4 óra)	
6.3. Az elektromos energia átalakulása gépekben és szerkezetekben (12 óra)	
Komplex feladatok	4 óra
	<hr/>
	28 óra

10. osztály (II. téma)

A termelés automatizálása

1. Az automatikus szabályozás alapelvei	4 óra
2. A mérés és számítástechnika mint a termelési folyamat automatizálásának előfeltétele	4 óra
3. Automatikus klímazabályozás	6 óra
3.1. A digitális szabályozás alapelvei (2 óra)	
3.2. A szerszámgépek fő és mellékmozgásainak szabályozása (2 óra)	
4. Szerszámgépek automatikus szabályozása	10 óra
4.5. A szerszámgépek numerikus szabályozása (6 óra)	
5. A kezelők feladatai az automatikus termelési folyamatban	2 óra
Komplex feladatok	2 óra
	<hr/>
	28 óra

Műszaki rajz

7. osztály

1. Bevezetés	2 óra
2. Formakialakítás vázolással, rajzolás tárgyról, formafelismerés rajz-olvasással	10 óra
3. Méretadatok bevezetése és olvasása	8 óra
4. Olvasás rajzról, hasábos és hengeres tárgyak és részeik vázolása, rajzolása	10 óra
	<hr/>
	30 óra

8. osztály

1. Metszetek olvasása, vázolása, rajzolása	8 óra
2. Leegyszerűsített csavarmentek olvasása, vázolása és rajzolása, csavarkötések készítésének olvasása	12 óra
3. Az ismeretek és gyakorlatok komplex alkalmazása	2 óra
4. Építőipari rajzok olvasása, építőipari létesítmények rajzolása és vázolása	8 óra
	<hr/>
	30 óra

Ez tehát tömondatokban az NDK általánosan képző iskolája felső tagozatának tantervtervezete! Ha megfigyeljük a témák felépítését, el kell ismernünk, hogy ez a tervezet valóban „Bevezetés a szocialista termelésbe!”

Állításomat az alábbi gondolatokkal indokolom:

A tantervi javaslat *tartalmi szempontból* teljes mértékben megfelel a *politechnikai képzés és nevelés napjainkban megfogalmazott követelményeinek*. Fő célja a technika világában eligazítást nyújtani a fiataloknak, hogy ennek segítségével az élet bármely területén meg tudják állni a helyüket. A leglényegesebb fogalmak ismertetése közben *nem akarja szakmára tanítani a gyermekeket*, hanem arra törekszik, hogy *az általánosat, a törvényszerűt* – ami minden technikai folyamatban ugyanaz – megtanulják. A technika csodálatos világának ilyen módon való bemutatása nagyszerű lehetőség a fiatalok *pályaválasztásának* segítésére!

A fentiek igazát támasztja alá a tervezett ismeretanyagok sokszínűsége: 1. Műszaki technológia; 2. Géptan; 3. Tudományos-technikai előrehaladás az üzemek-

ben, építőiparban, mezőgazdaságban; 4. Elektrotechnika; 5. A termelés automatizálása.

Minden fejezet gondos mérlegelés után a fent körülírt leglényegesebb ismeretekre utal mind elméletben, mind gyakorlatban. Szerény megítélésem szerint ez az anyagmennyiség *valóban alkalmas a tanulók alapozó ismereteinek megteremtésére!*

Tartalmi szempontból még külön szeretném aláhúzni a kilencedik osztály számára tervezett anyagot, mely ezt a címet viseli: *„Tudományos-technikai előrehaladás az üzemekben, az építőiparban, a mezőgazdaságban”*. Úgy érzem, hogy ez a fejezet *egy nagyon szép új szín* a tanítási tervezetben, amely sok érdekességet és értéket jelent!

Az *automatizálás világába* a gyerekek a 10. osztályban nyerhetnek betekintést. Ennek a témának a megfogalmazása ugyancsak *lényegretörő, mértéktartó*. Nem vész el a bonyolult világ labirintusaiban, de világosan mutat *az összefüggésekre, lényeges elemekre*.

A tartalmi szempontok vizsgálata után szabadjon néhány szót a *felépítésről* szólnom!

A fent vázolt tartalmi anyag felépítése *áttekinthető, könnyen kezelhető!* Ezt a megállapítást elsősorban a gyakorló pedagógus szemszögéből érzem nagyon fontosnak.

Nagy pozitívumnak látom a tantárgyi koncentráció megvalósítását megkönnyítő utalásokat. *„Előtanulmányokként felhasználhatjuk”* címmel a tanterv felsorolja a különböző tantárgyakban már eddig tanult ismereteket, melyekhez az új információkat kapcsolni lehet. Ezzel nagy segítséget nyújt a pedagógusoknak a koncentráció eredményes megvalósításához.

Külön kell szólnom a „Fogalom”, „Tevékenységek” és „Javaslatok” részletes lebontásáról.

„Fogalom” megjelöléssel a tervezet a résztémákban szereplő minden lényeges fogalom definícióját adja meg. A pontos meghatározásokat a pedagógus készen kapja, és nem kell különböző forrásokból kikeresnie!

„Tevékenységek” címen a feladatok megvalósítására alkalmas cselekvési formákat sorolja fel, illetve ajánlja.

„Javaslatok” címszó alatt leírja azokat a módszertani megoldásokat, melyeknek segítségével a tanév az előírt feladatokat megoldhatja. Természetesen ezek javaslatok csupán, melyeknek betartása nem kötelező.

A *tartalmi, felépítési* vonatkozások után néhány szót a *gyakorlatokról is*. Úgy érzem, hogy a jelenlegi tervezet készítésénél ez nem okozott különösebb problémát, hiszen a *politechnikai gyakorlatok megszervezése már régen az NDK iskoláiban történik a legmagasabb fokon*. Az *üzemi műszaki iskolák, a politechnikai centrumok* mind-mind jó biztosítékai annak, hogy a tanulók gyakorlati képzése a tanterv követelményeinek megfelelően menjen végbe!

Íme, néhány gondolat, mely a tantervtervezet fordítása közben megfogalmazódott bennem!

Befejezésül talán még annyit: ez a tantervtervezet már megérett arra, hogy tanterv legyen, melynek segítségével jó dolog lehet politchnikát tanítani!



NYELVÉDESANYÁNK

Válogatta és szerkesztette Hernádi Sándor
és Grétsy László

E nemrégén megjelent kötet hiánypótló mű irodalmunkban: ui. soha eddig nem született ilyen gazdag és terjedelmes gyűjtemény magyarul, melyben ennyi író vallott volna anyanyelvünkről.

Az antológia 107 szerző írását, eszmefuttatásait, idézeteit – vagy annak egy-egy részletét – tartalmazza. Nyelvészek véleményével nem találkozik e kötetben az olvasó. A szerzők zöme XX. századbeli: jórészt az utóbbi évtizedekben is alkotó irodalmár; de megszólalnak a kötetben az elmúlt századok kiemelkedő képviselői is. Néhány név izelítől: Csóóri Sándor, Garai Gábor, Illyés Gyula, Kosztolányi Dezső, Veres Péter; illetve: Bessenyei György, Csokonai Vitéz Mihály és Pázmány Péter.

Külön értéke az antológiának, hogy helyet kaptak benne a határainkon túl élt vagy élő magyar szerzők írásai is. (Pl.: Fábry Zoltán, Zilahy Lajos, illetve Sütő András és Szemlér Ferenc.)

Az írásokat – Kiss Dénes címado versének ötlete alapján – az anyanyelv szeretete kapcsolja össze. A jól áttekinthető tartalomjegyzék segíti a 13 részes antológiában való tájékozódást.

Az első fejezet „az ősi szó nyomában” címet viseli. (7–33. l.) A nyelvrokonságról írott vallomások közül kiemelkedik Illyés Gyula és Kosztolányi Dezső mordvinokkal, illetve finnekkel való találkozásáról szóló, lírai hangulatú beszámolója.

A „Szavaink kirügyezése” című rész a kis gyermekek beszédtanulásának rejtelmibe vezet el az olvasót. (39–57. l.) Különösen szórakoztatóak és tanulságosak Kosztolányi Dezső – e témába tartozó – írásai, melyekben a felnőttek gügyögő beszédét teszi nevetségessé (Gyermeknyelv), illetve a költői és a gyermeknyelv rokonságára mutat rá. (Fogalmazás.)

A „Szavak, csodálatos szavak” című fejezet írásai a szó és a vele kifejezhető fogalom kapcsolatáról szólnak. (61–97. l.) Külön meg kell említenünk – a magyarórákon nagy érdeklődésre számítható – írásokat. (Illés Endre: Imette; Kosztolányi Dezső: A tíz legszebb szó.)

„A szavak tengeréből” című fejezetben a szókins mérhetetlen gazdaságáról való írások sorakoznak. (101–118. l.) A szinonima-családok jelentésbeli árnyalatait bemutató művek jól használhatók a nyelvtan- és irodalomórákon egyaránt. (Pl.: Laczkó Géza: Hányféleképpen nevet a magyar? és Gárdonyi Géza: Eszik című írásai.)

Az antológia legrövidebb fejezete Zilahy Lajos: Magyar írógép című versének címét

viseli mottóként. Ez a költemény egyben e rész legszínvonalasabb írása is.

„A nevek varázsa” szemelvényei sorából kiemelkedik Kosztolányi Dezső: Ilona című verse. (135–150. l.)

A stílussal foglalkozik a „Formát keresni” című fejezet. (153–183. l.) Anyanyelvünk jellemzőit legtalálóbban Illyés Gyula: Egyszerűen és világosan és Veres Péter: Szemléletesen című írásai foglalják össze.

„A magyart is tanulni kell” – mondja a 7. rész mottója. (187–217. l.) A költészettel való – egy életre szóló – találkozások leírásai közül különösen megragadó Szabó Magda Versek című regényrészlete.

Az anyanyelv jellegzetességeit sorakoztatja fel a 8. fejezet. („Mérlegen a magyar nyelv”: 221–250. l.) Illyés Gyula és Veres Péter egyformán aláhúzza, hogy a magyar ember az egyenes beszédet szereti: idegen tőle a hajbókolás és a hazudozás.

Nagy költőink vallanak a szavak rejtelméről, alkotásáról és a nyelvújításról a következő fejezetben. („A teremtő nyelv”: 253–271. l.) Karinthy Ferenc Maszek, vagy egy szó diadalútja című írásában Kazinczytól napjainkig tekintti át néhány érdekes – ma már nélkülözhetetlen – szavunk keletkezésének történetét.

A „Magyarul, magyarán” című fejezet az anyanyelv kincset érő jellegzetességéről szóló vallomások öleli fel. (275–301. l.)

Anekdotikus hangvétele miatt nagy sikerre számíthat tanítványaink körében Móra Ferenc: Mihály folyamatba tétele és Tömörkény István: Főtárgyalás című írása. Sajnos, mindkettő ma is időszerű.

A 12. rész szemelvényei a világ különböző nyelveivel hasonlítják („Nyelvünk a nagyvilágban”: 305–321. l.). Érdekessége e fejezetnek az antológia két külföldi írójának nyelvünkről írott vallomása. (Jules Romains: A magyar nyelv csupa erő, illetve Ilja Ehrenburg: Gyönyörűen zeng című eszmefuttatása.)

Az utolsó fejezet címe: „Nyelvédessanyám” (325–371. l.). Itt találhatjuk a magyar nyelvről írott legforróbb hangulatú verseket és írásokat. (Pl.: Garai Gábor: Magyarul; Krúdy Gyula: Zengő nyelvünk.)

A „Nyelvédessanyánk” című antológia és idézetgyűjtemény – az új tanterv célkitűzéseivel összhangban – szórakoztatva nevel és oktat az anyanyelv szeretetére gyermek-felnőttet egyaránt. Használata irodalom és nyelvtanórákon és azokon kívül egyaránt elképzelhető: az előbbi esetben egyes anyagrésekhez kapcsolódóan is. (Pl.: Illés Endre: Imette, 86. l.; Arany János: Toldi, Tizedik ének.)

Az utóbbi esetben irodalmi színpadok, Kazinczy Ferenc prózamondó versenyek műsoranyagát gazdagíthatják az itt sorakozó szemelvények. Az idézetek egyike-másika jelmondatként is nagyszerűen alkalmazható. Pl.: „Min-

den nemzet a maga nyelvén lett tudós de idegenen sohasem." (Bessenyei György; 278. l.)

Móra Ferenc Könyvkiadó, 1980.

Erdei Sándor

Dr. Porcsalmy János:

ESZKÖZSOROZATOK A TÖRTÉNELEM TANÍTÁSÁHOZ (Ösközösség, ókor, középkor)

Napjainkban már mindinkább elfogadottá válik az a nézet, hogy a korszerű történelemtanítás a tanulók ismeretszerző képességének fejlesztésére alapoz. Az iskola feladata nem annyira megtanítani a történelmet, mint inkább megismertetni a múlt társadalmi valóságát, végigvezetni a tanulókat a történelmi megismerés útján.

A korszerű történelemtanítás abban hasonló a jelenséggel való találkozás, a találkozás nagy élményéből származó primer átéléshez, hogy a jelenség élményét akarja utánozni, s ezen keresztül végigvezetni a tanulókat a megismerés öszeredeti történeti útján, az élményből az általánosításig, az ítéletalkotásig vagy más esetben az általánostól a jelenségig s az így történő ítéletalkotásig. Ezért nagyon is érthető, hogy a történelemtanítás keresi a tanulók találkoztatásának a lehetőségét a jelenségekkel, s mivel ez a történelemben teljességében nem lehetséges, próbálja a jelenséget a tanítási folyamat számára, magában a tanítási folyamatban reprodukálni.

Dr. Porcsalmy János évtizedes munkássága és az általa létrehozott iskolai reprodukciós múzeum nemcsak hazánkban, hanem határainkon túl is ismert és elismert.

A szerző szerencsésen választott, amikor a debreceni Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium iskolamúzeumának gazdag anyagából épp fejlődéstörténeti sorozatokba rendezve ad ismertetést és reprodukálási mintát.

A kötet tulajdonképpen az emberi életviszonyok alapvető területeit, a primer szükségletek legszűkebb skáláját érinti és tekinti át. A szerző, amikor az emberi életviszonyok a tanításban eddig kevésbé bemutatott, s a korszerűsítés kapcsán nagy teret kapó emlékeit villantja fel, s ad hozzá gazdag eszközmodellt, láthatóan úgy válogatott, hogy egyben az ember alkotókedve, művész önkifejtése s az ezt reprezentáló stílusok fejlődése is világossá váljék. Pedagógiai szándékaiban is sokrétű és komplex ez az eszközgarnitúra.

A 146 oldalas kis könyvecske tartalmazza a kerámia kultúra fejlődéstörténeti elemzését, a vázák, edények korongolását, festését, lakkozását – valamint érdekes ruhatörténeti (ruhaviselés-történeti) áttekintést ad szép kép illusztrációkkal tarkítva.

Végezetül álljon itt dr. Szabolcs Ottó meg-

jegyzése: „A saját készítésű taneszközök háromszoros haszonnal járnak. Inspirálják a készítőket, akik maga is sokat tanul a készítés folyamatában, óriási érdeklődés és kedvettermelő a készítésbe bevont tanulók számára, s felhasználásakor megtermékenyíti a pedagógiai folyamatot, egyaránt élményt nyújt tanároknak, diákoknak...”

Remélhetőleg ez a könyv minél több tanár kollégának kedvet ad a taneszközkészítéshez.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.

Berkes Miklós

Köllő Márta:

AZ OROSZ NYELV OKTATÁSÁNAK Néhány Kérdése Fordítás, fogalmazás, szövegértés

Köllő Márta könyve ebben az évben a második kiadását érte meg. Az első kiadás 1978-ban jelent meg.

A könyv négy fejezete lényegében két részre oszlik. Az első két fejezetben a szerző olyan módszertanelméleti kérdéseket vet föl, melyek ismerete minden idegennyelv szakos tanárnak kötelező. Ennek a két fejezetnek az értéke elsősorban abban van, hogy a szerző az idegennyelv-oktatás legnagyobb elméleti és gyakorlati szakembereit idézve megpróbálja összegezni az idegennyelv-oktatás elméletében eddig elért eredményeket. Igyekszik korszerűt nyújtani a gyakorló orosz tanárnak.

A könyv első részében a szerző az idegennyelv-oktatás elmélete és gyakorlata eredményeinek ismertetése mellett rámutat az orosz nyelv-oktatás néhány eddig meg nem oldott kérdésére is.

A könyvből megtudhatjuk, hogy hazánkban az intenzív nyelvoktatás metodikája még nincs kidolgozva. Megoldatlan problémát jelent az idegennyelv-oktatásban az osztályozás – jutalmazás és büntetés – szerepének egységes értelmezése. Nem látjuk még világosan a fordítás szerepét az idegennyelv-oktatásban. A metodikában még nem vonunk éles határt az idegen nyelvből anyanyelvre és az anyanyelvből idegen nyelvre történő fordítás között, ami pedig megoldaná a fordításos és az egynyelvű gyakorlatok helyének és részarányának kérdését. Az idegennyelv-oktatás intenzitása és az idegen nyelv elsajátításához szükséges tanulmányi idő közötti összefüggéseket illetően a szerző az intenzitás növelését javasolja, ami lerövidítené a tanulmányi időt. Ez a gyakorlatban azt jelentené, hogy az orosz nyelv-tanulás első öt évében az általános iskolai tanulók viszonylag elfogadható orosz nyelvi ismeretekre, jártasságokra és készségekre tennének szert.

A második két fejezet tárgya: tanfordítás magyarból oroszra. Itt a szerző igyekszik rámutatni azokra az összefüggésekre, amelyek a

tanulók általános orosz nyelvi felkészültsége és a magyarból oroszra történő írásbeli fordítási eredményei között fennállnak. Ezt a kérdést a szerző még nem zárja le, a kérdést illetően további kutatásokat javasol.

Ebben a részben ismerkedhetünk meg a magyarból oroszra történő írásbeli tanfordítás feltételeivel, amelyek a felsőfokú tanfordítás esetében (a főiskolai és egyetemi orosz szakos tanárképzésben) sem hagyhatók figyelmen kívül.

Köllő Márta könyvét olvasva két vonatkozásban támad hiányérzetünk: *a)* a szerző nem ismerteti, hogyan épül a magyarból oroszra történő írásbeli tanfordítás a magyarból oroszra történő szóbeli fordításra; *b)* nem közöl írásbeli fordítási eljárást. (Először meg kell tanítanunk tanítványainkat fordítani, s csak utána kérhetjük tőlük számon.)

Köllő Márta könyve a gyakorló orosztanár-ork hasznos segítőtárs.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.

Dr. Rakonczás Pál

NOVOJE V RUSSZKOJ LEKSZIKE.
SZLOVARNIJE MATYERIALI – 77
(Izd-vo „Russzkij jazik”, M., 1980)

Ha a hazai oroszstanároktól megkérdeznénk pl. a „négyek bandája; szárnyas rakéta; ágy-neműtartós ágy; nyúlfarm” kapcsolatok orosz megfelelőit („gruppa csetirjoh; krilataja raketa; krovaty-tumba; krolikovaja ferma v. kroleferma”), nem biztos, hogy minden esetben hibátlan választ kapnánk.

Köllő Márta néhány évvel ezelőtt vetette a hazai oroszoktatás szemére, hogy az a szó- és kifejezőkészlet tanításakor messze elmarad azoktól az elvárásoktól, amelyeket a modern orosz nyelvi kommunikáció elvárna az iskolai oroszoktatástól (vö.: Köllő Márta: A mindennapok sajátosan mai szavaival is találkozhatnak tanulóink az oroszórakon, INYT, 1977/4.; Novije tyemi na urokah razgovornoj praktiki, Modern Nyelvoktatás, 1978/1. szám).

Az új orosz szavakkal és kifejezésekkel (a neologizmusokkal) való ismerkedést az utóbbi évtizedekben lényegében 1 szovjet kiadvány segítette elő, az 1971-ben megjelent *Új szavak és jelentések* (Novije szlova i znacsenyija) című tanácsadó szótár, mely a 60-as évek sajtójában előfordult kb. 4500 neologizmust próbálta feldolgozni lexikográfiai vonatkozásban.

A második ilyen jellegű munka, az *Új az orosz lekszikában* (Novoje v russzkoi lekszike) c. kiadvány nemrég jelent meg, s lényegében az 1977-es év 3 hónapja (április-június) bizonyos sajtótermékeiben fellelhető új szavakat és jelentéseket tartalmazza azok értelmezésével és a bizonyított anyaggal.

A Nagyecsda Zaharova *Kotyelova* szerkesztésében megjelent lexikográfiai munka kb. 1500 olyan új lexikai egységet próbál feldolgozni,

amelyek eddig lényegében nem szerepeltek a jelesebb gyűjteményekben sem. A kiadvány négy összeállítója (N. Z. Kotyelova, V. P. Petuskov, Ju. Je. Stejnszpir, Ny. G. Geraszimova) forrásanyagul a 10 legnépszerűbb orosz nyelvű sajtóterméket használta fel (pl. a Pravda, az Izvesztyija, az Ogonyok, a Nye-gyelja, a Krokogyl, a Novij mir és mások anyagait).

A gyűjteményhez készült előszó (N. Z. Kotyelova tollából) világosan vázolja, mit értenek az összeállítók *neologizmuson*, s következőképpen mi az, ami a lexikográfiai gyűjteményükbe bekerült bizonyos elvek érvényesülése közepett.

Kotyelováék munkája a hazai orosztanár számára nemcsak azért érdekes és hasznos, mert megtalálható benne jó néhány eddig nem regisztrált orosz neologizmus (pl. állófogadás; házasságközvetítő iroda; tilosba behajtani; Helsinki szelleme; útikönyv autósoknak stb.), hanem azért is, mert a között neologizmusok tanulmányozásakor megismerkedhet az olvasó azokkal a főbb fejlődési tendenciákkal, amelyek az orosz lexikológiában ma kitapinthatók. A kiadvány egy sor okkasionális és individuális használati szintű képződményt is regisztrál, amelyek ugyan – alacsony gyakorisági indexük miatt – nem sok eséllyel bírnak azzal kapcsolatban, hogy az orosz lexika periferiájáról feltétlenül bekerülnek a közhasználatúbb szavak közé, mégis érdekesek, mert rámutatnak azokra a működő és élő *szóalkotási módokra és lehetőségekre*, amelyek a mai orosz nyelv különféle szféráit jellemzik ezen a területen.

Kotyelováék szó- és kifejezésanyaga tulajdonképpen egy olyan könyvsorozat *első kötete*, amely sorozatnak az lesz a célja, hogy az oroszul tanulókat is megismertesse azokkal a neologizmusokkal, amelyek az eddigi lexikográfiai kiadványokban ilyen vagy olyan okoknál fogva nem kaptak helyet, de a tömegkommunikációs eszközök révén mégis eljutnak a nyelvet beszélőkhöz.

Érdekeséggént meg kell jegyeznünk, hogy az általunk vizsgált kötet kiegészítő anyagként magában foglalja az 1977. évi januári és a decemberi sajtóanyag neologizmusait is (164–172. lap).

A kötet számunkra talán „legnehezebb” anyagát azok a szavak és szókapcsolatok képezik, amelyeknek a magyar ekvivalensei lényegében nem is léteznek teljesen adekvát formában. mert sajátos szovjet realitákat tükröznek. Épp ezért ez a réteg az ún. ekvivalensei nélküli lexika szerves részét képezi. Pl.: „szélszkijsz” – olyan kulturális-felvilágosító rendezvénysorozat városiak részére, amely során azok a falu (a falusiak) életével ismerkednek előadások, találkozások, fotókiállítások stb. keretében (155. lap); „*ekszpressz-olimpiada*” – tanulók számára rendezett szellemi villámolim-

pia, mely során a kérdésekre villámgyors válaszokat kell adni (159. lap); „szudno-muzéj” – múzeumnak berendezett múzeumává átalakított hajó (141. lap); „szudno-pámjatnyik” – valamilyen kiemelkedő történelmi esemény (dátum) tiszteletére „emlékhajóvá” nyilvánított hajó (141. lap); „prodljónka” – a moziban a filmelőadás meghosszabbítása valamely rövidfilm beiktatása révén (116. lap); „ucsityel-szméznnyik” – rokontárgyakat (tárgycsoportot) tanító szaktanár az ún. szakcsoportos oktatás keretei között (151. lap) stb.

Érdekesség, hogy a közölt orosz neologizmusok egy része nem első keletkezésű szó, hanem jövevényszó más nyelvekből (elsősorban

angolból): „szjorfer” (ang. surfer) – gördeszka (134. lap); „szkejtboard” (ang. skateboard) – gördeszka (135. lap); „szeksz-sop” (ang. sex-shop) – szexirodalmat árusító bolt (133. lap stb.

Szeretnénk hinni, hogy a fenti rövid jellemzés is elegendőnek bizonyul ahhoz, hogy az egyéni vagy a szervezett továbbképzésben résztvevők figyelmét ráirányítsuk a Novoje v russzkoj lekszike c. kiadványsorozat első kötetére, hiszen – meggyőződésünk szerint – a neologizmusok teljes negligálásával aligha lehet modern orosz nyelvű kommunikációról és korszerű orosznyelv-oktatásról beszélni.

H. Tóth Erika

Segédkönyv az orosz nyelv tanításához

A Módszertani Közlemények következő külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beinduló nyelvoktatás speciális igényeit igyekszik kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új (1982-ben megjelenő) tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját.

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja. *Papp Ferenc* az írás tanításáról közöl tudományos igényű, de közérthető tanulmányt. *Fülöp Károly* a 4. osztályban elkezdett orosznyelv-oktatás feladatait elemzi. *Lengyel Zsolt* a hangtan és mondattan egyes kérdéseivel foglalkozik – a pszicholingvisztika szemszögéből.

Módszertani szempontú tanulmányokat olvashatunk az alábbi szerzőktől: *Szilágyiné Hódosi Zsuzsanna* (A játék szerepe a kisiskolások nyelvoktatásának kezdő szakaszában) *Sallay Mária* (Audiovizuális segédletek a 4. osztályos orosznyelvoktatás szolgálatában), *Selb Györgyné* (Magnetofon-vezérlésű tananyag az osztatlan iskolák 4. osztályos tanulói számára).

Nemcsak a 4. osztályban induló orosznyelv-oktatáshoz nyújt segítséget *Szilágyi Erzsébet* (Kevés szóval oroszul), *Vibár Judit* (Auditív lexikai előkészítés – kezdő fokon) és *Virág Sándorné* (Globális olvasástanítási stratégia) tanulmánya.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is. Valamennyi tanulmány igyekszik friss szemmel nézni a nyelvoktatás folyamatára, nem egy tanulmány korábbi nyelvoktatási babonákkal is igyekszik leszámolni.

A szerzői kollektíva tagjai – az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig – arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységét alkossanak.

A kötet előre láthatólag júniusban jelenik meg. Ára: kb. 32–35 Ft. Előjegyezhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

KEDVES ELŐFIZETŐNK!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1982. évi előfizetési díjat (75Ft) befizetni szíveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280—98 029—666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

Olvasóink, munkatársaink figyelmébe ajánljuk, hogy lapunk előfizetését, régebbi számaink, különkiadványaink megrendelését a gyors ügyintézés érdekében a Módszertani Közlemények Kiadóhivatala címére (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.) kérnénk.

A kéziratokat viszont a szerkesztőség címére (6701 Szeged, Április 4. útja 6.) kérjük, mégpedig két példányban, maximum 14 lapnyi terjedelemben, kettes sortávolsággal gépelt, 4 cm-es lapszélességgel készült formában, a gépelési hibák javításával. Egy úttal közöljük, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.

FELADATGYŰJTEMÉNY c. kötet, amely az aritmetika, algebra; relációk, függvények, sorozatok; geometriai mérések; halmazok; logika; kombinatorika, valószínűség, statisztika fejezeteiben a korszerűbb matematikatanítást kívánja segíteni.

(Ez utóbbi kötetünk 1977-ben jelent meg és korlátozott példányszámban áll rendelkezésre.)

Ára: 32 Ft.

Megrendelhető: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola SZB. Módszertani Közlemények Kiadóhivatala. 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.